Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170500
Centre d'intérêt: 01

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation. Assemblée plénière (9e : 1975 : Lac-Delage, Québec).

Convergences et divergences / [Conseil supérieur de l'éducation, 9e assemblée plénière tenue du 12 au 14 juin 1975 au lac-Delage]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service général des communications, d.l. 1976.
68 p. ; 25 cm.

Code: 50-2006. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: L'école est au service de la classe dominante / Yvon Charbonneau, Paul Bélanger, Jacques Tremblay - L'école doit préparer pour le marché du travail / Ghislain Dufour, Roger Carbonneau, Paul Gallagher - Les parents sont les premiers interprètes des droits et des besoins de l'enfant / Monique Grégoire, Robert Laker, Claude Paquette.

Cote Dewey: 370.9714/Q3c Cote LC: LA/418/.Q

Descripteur(s): *Objectifs d'éducation *Rôle de l'école *Structure scolaire *Structure sociale *Relations école-communauté *Relations parents-école *Rôle social

Identificateur(s) de sujet: *Rôle économique

Publication de trois exposés et des six interventions les accompagnant présentés en juin 1975 au Lac-Delage lors d'une assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation. Les intervenants, qui proviennent d'horizons fort variés, abordent successivement trois thèmes qui amènent à replacer le monde de l'éducation dans un contexte plus vaste en le confrontant à la réalité sociale, à la réalité économique et à la réalité familiale.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170500

Convergences et divergences

QUÉBEC 1975

E D U Q 8170500

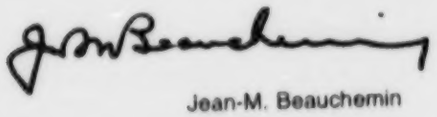
Convergences et divergences

Pour bien s'acquitter du mandat que lui confère la loi, le Conseil supérieur de l'Éducation doit être au courant de tout ce qui se passe dans le champ de l'éducation. Il doit être à l'écoute des idées et des opinions qui cheminent, et parfois s'affrontent, dans ce secteur vital de la société.

Le Conseil, lors de sa 9e assemblée plénière tenue du 12 au 14 juin 1975 au Lac-Delage, a consacré une journée de débats sur trois grands thèmes importants. Pour développer chacun de ces thèmes, il a fait appel à des personnalités dont il est bien connu qu'elles ne partagent pas entre elles des points de vue identiques.

Tous ceux qui s'intéressent à l'éducation ont intérêt, croyons-nous, à prendre connaissance des exposés qui ont été faits à cette occasion. Le Conseil a décidé de grouper ces textes et de les offrir sous forme de publication. Puisse-t-il contribuer ainsi au progrès de l'éducation au Québec.

Le président



Jean-M. Beauchemin

PRÉSENTATION

I. L'ÉCOLE EST AU SERVICE DE LA CLASSE DOMINANTE 5

Telle société, telle école: voilà la dure réalité
Monsieur Yvon Charbonneau 6

Commentaires de Monsieur Paul Bélanger 11

Commentaires de Monsieur Jacques Tremblay 15

II. L'ÉCOLE DOIT PRÉPARER POUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL 23

L'école face au marché du travail
Monsieur Ghislain Dufour 24

Commentaires de Monsieur Roger Carbonneau 35

Commentaires de Monsieur Paul Gallagher 42

III. LES PARENTS SONT LES PREMIERS INTERPRÈTES DES DROITS ET DES BESOINS DE L'ENFANT 47

Les parents sont les premiers interprètes des droits et des besoins de l'enfant
Madame Monique Grégoire 48

Commentaires de Monsieur Robert Laker 57

Commentaires de Monsieur Claude Paquette 61

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 67

L'école est au service de la classe dominante

Monsieur Yvon Charbonneau
président de la Centrale de l'enseignement du Québec

Monsieur Paul Bélanger
directeur général de l'Institut canadien d'éducation des adultes

Monsieur Jacques Tremblay
directeur général adjoint de la Chambre de commerce de Montréal

TELLE SOCIÉTÉ, TELLE ÉCOLE: VOILÀ LA DURE RÉALITÉ

Yvon Charbonneau

Il y a trois ans, certains penseurs officiels ont taxé la C.E.Q. de se livrer à des exercices de logomachie marxisante lorsque nous avons adopté comme document de travail notre manifeste: «l'École au service de la classe dominante». Depuis quelque temps, des commentateurs, en mal de dénigrer notre approche, disent que nous ne faisons que répéter une vérité connue depuis toujours et qu'il en est ainsi dans tous les systèmes ou régimes.

Depuis trois ans, on a trouvé moyen en divers milieux de nous attaquer parce que nous remettions en cause le sens et l'orientation de notre travail et non plus seulement nos méthodes de travail, ou le cadre physique et pédagogique où s'inscrivent nos activités.

Comment se fait-il que les enseignants qui réclamaient, il y a quelques années, la polyvalence, le décloisonnement, le progrès continu, les options graduées, les activités parascolaires, l'audio-visuel, des bibliothèques scolaires, les méthodes actives, passaient pour des enseignants «professionnels»? Alors qu'aujourd'hui, des enseignants qui critiquent le rôle social qu'on leur fait jouer — et qui, de ce fait, se critiquent eux-mêmes —, qui analysent le rôle de l'école en fonction des classes sociales existantes et des «valeurs» de la société capitaliste où nous sommes, ne seraient que des agitateurs irresponsables?

N'ayons pas peur de nous le dire clairement: tant que les enseignants acceptaient, docilement et «passionnément», de transmettre les valeurs du système, tant que nous nous contentions de rendre plus efficace et plus productif ce système de transmission de l'ordre établi qu'est le rouage scolaire, nous avions droit à certains égards officiels, comme partenaires des autres agents de l'éducation. Mais du moment que nous affirmons et prouvons que l'école n'est pas neutre, que l'école favorise la reproduction des classes sociales telles qu'elles existent, que l'école n'est pas vraiment démocratisée, i.e. mise au service des intérêts de la majorité, on nous considère «comme des adversaires politiques», ce qui équivaut à mettre un point final à la discussion.

La réalité est dure: telle société, telle école. La minorité de possédants a des intérêts très précis en jeu et elle n'entend pas qu'on joue dans ses plates-bandes.

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EST ASSERVIE AUX BESOINS DES ENTREPRISES

Malgré les discours sur la «démocratisation de l'école», on sait que la réforme scolaire visait avant tout à adapter l'école aux besoins des entreprises. «Les tâches fractionnées du travail à la chaîne n'exigeant pas d'autre formation qu'un bref apprentissage de quelques heures, l'industrie, au stade de la production en série, a pu utiliser en abondance et à bon marché des travailleurs peu instruits ou peu spécialisés. Mais le progrès industriel change ces conditions. La mécanisation croissante et récemment l'automatisation de l'usine exigent un personnel qualifié et instruit», lit-on dans le rapport Parent.

Les ajustements considérables qui étaient nécessaires pour doter le Québec d'un réseau scolaire public modernisé et unifié de l'élémentaire à l'université comprenant: la création de polyvalentes, de C.E.G.E.P., de constituantes de l'Université du Québec, impliquaient des coûts très importants.

Dès 1962, soit avant le rapport Parent, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, présidé par Arthur Tremblay[1], en arrivait à la conclusion suivante:

> «Si l'on veut exercer une action sur les coûts de l'enseignement, de façon à rendre l'enseignement professionnel moins dispendieux qu'il ne l'est à l'heure actuelle, c'est par la manipulation des variables susceptibles d'influencer le nombre d'élèves par professeur dans chaque institution qu'on y parviendra[2].»

Les ratio: c'était la solution aux problèmes d'un régime conduit d'une part à admettre un allongement de la scolarité des masses pour répondre à ses propres besoins (développement technologique + main-d'oeuvre plus qualifiée = plus de profit) et d'autre part à chercher des solutions qui, tout en lui permettant de puiser à son profit dans la main-d'oeuvre ainsi formée, devraient réduire les coûts du système d'éducation. Les économies ainsi réalisées sur le dos des travailleurs de l'éducation permettaient d'allouer davantage à la «mission économique» du Gouvernement (traduire: subventions directes aux entreprises, exemptions d'impôts, recherches industrielles, développement de l'infrastructure . . .).

Le système du ratio a permis, au cours des six ou sept dernières années, des économies de coûts considérables en faisant porter par les enseignants du secondaire et des C.E.G.E.P. le développement de l'enseignement professionnel dans les commissions scolaires et les C.E.G.E.P. On voit maintenant pourquoi le Gouvernement tenait avec autant de fermeté à ses normes même au prix de la dégradation de la qualité des services.

---

[1] Ce dernier est devenu par la suite le premier sous-ministre en titre du ministère de l'Éducation du Québec.

[2] Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, (1962). Tome II, page 73.

Les travailleurs de l'enseignement sont de plus en plus nombreux à se rendre compte que l'école publique, gratuite (?), qu'on nous présente comme la preuve du caractère démocratique de notre société, n'est en fait que la réponse aux impératifs du système de production capitaliste, à son stade actuel de développement.

Nous constatons que dans ce système d'éducation qu'on a tenté de réformer, i.e. d'adapter aux besoins du grand capital, «l'égalité des chances» reste un mythe; que les étudiants sont répartis, presque conformément à leur origine sociale, dans des voies et des secteurs séparés par des cloisons difficilement franchissables; que l'orientation des étudiants repose essentiellement sur les échecs et les retards scolaires et conduit à lancer par palier successif, sur le marché du travail, une main-d'oeuvre promise à la déqualification, à l'exploitation et au chômage; bref, que l'enseignement professionnel est au service des besoins «immédiats» du patronat.

Alors que l'école publique est de plus en plus attaquée et mise ouvertement en compétition avec l'école privée, à même les fonds publics, les conditions de travail des étudiants et des enseignants du secteur public se détériorent d'année en année (locaux surchargés et inadaptés, «réformes» successives imposées sans préparation et sans moyen, incertitude de l'avenir pour les étudiants et leurs parents et insécurité d'emploi pour les enseignants . . .), situation qui engendre une dépendance accrue des enseignants sur le plan professionnel et conséquemment une réduction de leur taux d'initiative.

L'école est une conquête des travailleurs

Au Québec comme ailleurs, la hausse de la fréquentation scolaire a été conquise et payée par les travailleurs; le développement «formel» des services d'éducation que nous avons connu ces dernières années a généralement été accueilli, au début, avec intérêt par les travailleurs: enfin leurs enfants allaient avoir accès aux connaissances et à la formation qui leur avaient manqué, croyaient-ils comme pour se consoler de voir leur impôt sur le revenu et leur taxe scolaire grimper d'année en année.

Mais d'autres forces veillaient au grain et y veillent plus que jamais.

L'industrie, après avoir satisfait ses besoins immédiats, n'est pas intéressée à ce que le gouvernement autorise les futurs travailleurs à acquérir une formation initiale large et véritablement polyvalente, sur le plan général et professionnel. Des pressions précises du patronat se sont faites sentir lors de l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement collégial et les politiciens ont tôt fait de lorgner de ce côté.

Ces exigences du pouvoir économique (et de leurs correspondants politiques) ont été les facteurs dominants qui ont provoqué «la réforme» des années 1960, tout juste assez longtemps pour que l'école produise une main-d'oeuvre plus abondante et plus diversifiée qu'auparavant. Mais les

intérêts réels, fondamentaux et permanents des travailleurs et de leurs enfants, n'en ont pas moins été relégués au second plan.

Comment expliquer autrement que l'école actuelle comporte à tous niveaux une proportion croissante d'étudiants dits «inadaptés et retardés»? (Nous ne croyons pas que ce soit dû seulement à l'efficacité accrue du dépistage!) Comment expliquer la reconstitution au secondaire et au collégial de véritables filières sociales, aussi ségrégatives que les secteurs de l'ancien système? D'où vient cet enseignement professionnel — subdivisé en «court et long» — si détaché des préoccupations de formation scientifique et technologique polyvalente et si mal conçu qu'il ne permet pas le passage du niveau secondaire au collégial?

D'où viennent ces grands monstres de polyvalentes où l'on peut difficilement enseigner de façon convenable la langue maternelle; où l'histoire et la géographie nationales n'ont pas leur place effective; où ne s'enseignent que de façon négligeable les sciences, les arts et l'éducation physique? D'où viennent ces pressions pour accélérer la division de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au collégial, pour réduire sinon éliminer l'enseignement de la philosphie et des sciences sociales?

Aurait-on peur que les travailleurs puissent comprendre le système et aspirer à en prendre le contrôle? Le taux de chômage n'a jamais été aussi élevé; qu'on ne vienne pas dire que cet enseignement professionnel (à courte vue) assure un emploi aux travailleurs. Au contraire, on a cherché à développer des «fragments» de notre potentiel humain de manière tout juste suffisante à combler certains besoins économiques immédiats. C'est exactement ce que fait ce même pouvoir économique quand il «développe» nos richesses naturelles: il coupe à blanc nos forêts, démolit nos centres-villes, pollue notre environnement, part avec nos ressources les plus précieuses et nous laisse porter le coût social de cette exploitation. Ici et là: dans l'école et la société même comportement sauvage d'exploitation sans égard réel aux intérêts de la population concernée.

LE BUDGET DU QUÉBEC EN 1975 EST AU SERVICE DU CAPITAL

Le gouvernement n'est pas «le répartiteur de ressources au service de tous» que certains s'attardent à considérer: son dernier budget démontre en noir sur blanc qu'il se fait l'outil actif des intérêts du capital, aux frais des particuliers:

- ce budget va chercher quatre cent cinquante millions ($450,000,000) de plus par le biais de l'impôt sur les particuliers et la taxe à la consommation et trente millions ($30,000,000) de moins sur les profits des sociétés;
- ce budget se nourrit à même la taxe sur l'inflation des prix et la perte du pouvoir d'achat des salariés;

- ce budget déguise en «mesures sociales progressistes» des ajustements techniques mineurs aux salariés en deçà du seuil de pauvreté;
- ce budget, financé à soixante quatorze pour cent (74%) par des particuliers, va permettre une réduction du taux d'impôt à l'intention des monopoles, va multiplier les concessions au secteur manufacturier et va recourir de façon accentuée au financement extra-budgétaire;
- tout compte fait, la mission «éducation» n'occupe plus que 22.8% des dépenses réelles de l'État (24.6% en 1973-1974) et que 7.1% du produit national brut du Québec (moyenne canadienne estimée à 8.7%);
- en 3 ans, les fonds publics détournés vers l'enseignement privé auront probablement triplé, alors que le secteur public n'obtient même pas les sommes nécessaires pour faire face à l'inflation;
- la formation générale et socio-culturelle des adultes en 1975-1976 va reculer de vingt-six pour cent (26%) et la formation professionnelle augmenter de quatorze pour cent (14%);

L'analyse de ce budget, de même que les quelques questions d'orientation du système que nous avons formulées ci-dessus, nous portent aux conclusions suivantes:

- nous sommes en régime capitaliste et l'école dite publique n'est pas plus au service de la majorité que ne l'est le système lui-même;
- cette soumission de l'école aux intérêts économiques privés se reflète d'abord à l'intérieur du système scolaire «public», par les valeurs qu'on y véhicule, par la sélection-élimination qui s'y produit, par la réduction de la formation de base qu'on y organise, et accessoirement, comme si le reste ne suffisait pas, par le financement public de l'école privée;
- comme travailleurs de l'enseignement, ayant choisi au niveau des instances statutaires de notre mouvement syndical de mieux servir les intérêts de ceux qui forment la majorité de cette société, nous croyons que le temps est venu d'analyser la fonction «éducation» selon une perspective tenant compte des intérêts économiques et politiques des classes sociales en présence.

Et nous osons croire que comme principaux conseillers du ministre de l'Éducation vous ne serez tout de même pas insensibles aux efforts que nous faisons ni indifférents à l'invitation de concourir à remettre leur école à ceux qui la financent et qui en espèrent quelque chose pour eux et non pour une minorité de possédants.

COMMENTAIRES
Paul Bélanger

La thèse de l'impossible neutralité de l'éducation face aux aspirations de la majorité, devient, en raison des interventions et des travaux de la CEQ et de plusieurs autres organismes, un thème aussi important que le fut dans un passé récent celui de l'égalité d'accès. Je voudrais commenter ce thème majeur à partir du secteur que je connais le mieux, celui de l'éducation des adultes. J'aborderai ensuite le domaine de l'école des jeunes, pour en démontrer l'impossible neutralité face au tiers-monde, le tiers-monde d'abord des pays sous-développés puis le tiers-monde d'ici.

S'il y a un secteur où il est évident que l'éducation n'est pas neutre c'est bien l'éducation des adultes. Je pourrais vous donner plusieurs exemples. Prenez celui du niveau postsecondaire tant au plan de l'accès qu'à celui du contenu. J'ai déjà étudié cette question dans un livre écrit en collaboration avec Gaétan Daoust. Nous y avons démontré que les services d'«extension» des universités ne sont accessibles qu'à une minorité déjà fortement avantagée; et c'est la même situation qu'on constate au niveau des CEGEP tel que le démontrent certains travaux du professeur John Lipkin de l'Université McGill. En éducation des adultes, au niveau postsecondaire, on met encore davantage de ressources éducatives à la disposition de ceux qui en sont déjà largement bénéficiaires.

Selon la même étude, le contenu que véhiculent effectivement ces activités d'éducation des adultes dans les universités est dans l'ensemble, celui d'une culture arbitraire et étroite dont l'université semble se vouloir dépositaire et qu'il lui faut transmettre en la vulgarisant sinon en la rendant effectivement vulgaire. On réduit la formation à la diffusion d'un savoir toujours extérieur à l'expérience vécue des groupes visés.

Il faudrait, si le temps le permettait, donner l'exemple de l'alphabétisation. Permettez-moi de vous signaler un numéro spécial de la revue de l'Institut de Téhéran sur l'alphabétisation, cet Institut est un organisme de l'UNESCO. Cette publication porte sur les expériences canadiennes. L'analphabétisme, y lit-on, n'est pas une cause de la pauvreté mais un effet de rapports plus généraux d'inégalité. L'apprentissage à la communication écrite au sein des couches les plus défavorisées des populations urbaines d'Amérique du Nord ne corrige pas la situation de chômage chronique caractéristique de ces milieux. Aussi constate-t-on une réorientation des activités d'alphabétisation, tant au Québec qu'au Canada anglais, dans une perspective d'alphabétisation-conscientisation tel que développée par Paolo Freire: l'alphabétisation alors entend permettre à des travailleurs de lire leur réalité; c'est une approche de prise de conscience déclenchant une série d'actions de développement des milieux.

Permettez-moi de signaler un dernier exemple en éducation des adultes, celui de la formation professionnelle. Il y a actuellement une tendance à identifier le postsecondaire et la formation professionnelle des adultes et à définir cette formation professionnelle en terme de préparation immédiate au travail, c'est-à-dire de qualification technique de la population active. Cette tendance implique un choix et une orientation tout aussi politique que celle de la polyvalence prônée par le rapport Parent. On risque de glisser de plus en plus vers un assujettissement de l'école aux priorités des investisseurs. Il faut signaler à cet égard un excellent article de Lise Bissonnette qui, dans un supplément récent du *Devoir*, notait l'orientation technique à court terme de la formation professionnelle au niveau secondaire. Or, à mon avis la préparation au travail doit permettre aux travailleurs de comprendre leur situation de travail, de la contrôler intellectuellement.

Les responsabilités de cette orientation à court terme de la formation professionnelle des adultes sont partagées. Il y a évidemment toute une série de facteurs reliés directement aux autorités québécoises où prédominent l'argument de rentabilité et celui des priorités de la mission économique. Il faut savoir à cet égard que l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec, sauf certains programmes marginaux, est défini à l'intérieur non des missions éducatives mais des missions économiques.

Ottawa a aussi une responsabilité importante dans cette réorganisation de la formation professionnelle des adultes. Deux courts syllogismes suffiront à expliquer la situation:

— le gouvernement fédéral joue un rôle de plus en plus déterminant en éducation des adultes; or l'éducation des adultes constitue un secteur sans cesse plus important dans notre système d'éducation; le gouvernement fédéral devient donc un acteur déterminant en éducation;

— le deuxième est plus important que le premier du point de vue où nous nous plaçons aujourd'hui, celui de l'orientation de l'éducation. J'ai déjà noté que le pouvoir fédéral joue un rôle sans cesse plus important en éducation des adultes (je n'ai malheureusement pas le temps de citer ici les chiffres à cet effet). Or ce même gouvernement fédéral, en raison tant de problèmes constitutionnels que d'autres facteurs, oriente son action en ce domaine dans une perspective économique à court terme qui traduit bien l'expression «formation de la main-d'oeuvre». Et c'est ainsi que notre système d'éducation se dirige selon une orientation non de polyvalence, comme le voulaient le projet initial des CEGEP et celui des écoles précisément dites polyvalentes, mais davantage dans le sens d'une politique à court terme de main-d'oeuvre. Il y a là une orientation tout aussi politique que celle du manuel du premier mai qui a pourtant fait couler beaucoup plus d'encre.

Il est donc relativement facile de reconnaître l'impossible et fausse neutralité de l'éducation des adultes. Nous nous trouvons devant une alternative de fond: le rapport éducation-société sera-t-il réduit à une relation qualification-emploi ou sera-t-il défini de façon plus large en terme de rapport

éducation-développement? Évidemment il faut dépasser la simple dénonciation de cet asservissement de l'éducation et s'impliquer dans une recherche de solutions de rechange. Une recherche empirique à la québécoise à partir d'expériences d'ici . . .

Dans le domaine de l'éducation au sens international, la reconnaissance de la non-neutralité de l'éducation ne semble pas poser de problèmes. On reconnaît facilement l'impossibilité de rester neutre face à ces nations du tiers-monde qui crèvent de faim et qui survivent dans une misère effroyable. On reconnaît aussi que ce serait un choix politique pour l'école de dissimuler cette réalité du tiers-monde aux jeunes Québécois. Les objectifs de développement culturel de l'école ne peuvent exclure cette dimension de la vie contemporaine. L'ouverture de l'école aux injustices internationales n'est donc pas remise en question: beaucoup d'activités parascolaires, à caractère confessionnel ou non, portent sur cette question. En Angleterre, par exemple, on a modifié substantiellement le curriculum des écoles primaires et secondaires pour faire davantage place à cette dimension internationale. Refuser de développer une telle solidarité avec le tiers-monde, vouloir rester officiellement neutre, ce serait déjà une option, ce serait tronquer le développement culturel des jeunes.

Or autant il est facile de reconnaître mon premier point, tout comme le second, c'est-à-dire l'impossible neutralité de l'éducation des adultes et de l'éducation au sens international, autant le troisième point provoque une série de blocages. Il s'agit de l'école face au tiers-monde d'ici, c'est-à-dire face à ma majorité populaire. Au delà de l'égalité d'accès, l'école en milieu populaire doit relever un autre défi: celui de l'orientation du contenu de formation en termes de polyvalence et d'apprentissage significatifs basés sur le vécu des jeunes, vécu non seulement personnel mais aussi social. Défi en somme de faire de l'école un outil de développement du quartier et de la région.

Certes, l'impossible neutralité de l'éducation se pose en termes différents selon qu'il s'agit de l'éducation des adultes ou de la formation initiale, c'est-à-dire de l'éducation des jeunes. Ce dernier cas pose un problème spécifique: celui de l'apprentissage à la liberté. Or ce problème n'est pas limité au domaine strictement politique, il existe aussi au niveau religieux, à celui de l'initiation à la sexualité, de la formation éthique, etc. Et ce n'est pas parce qu'il y a dans ces derniers secteurs un problème qu'on s'empêche de faire de l'enseignement religieux. Il serait contradictoire que l'exigence de l'apprentissage à une pensée autonome nous amène à refuser toute dimension sociale au développement culturel des jeunes. Permettez-moi une petite anecdote à ce sujet. Lors d'une réunion des parents, à l'école où est inscrit mon fils, j'ai demandé à l'enseignante: «Pouvez-vous me garantir que si jamais il y a l'un ou l'autre des enfants qui lors de leur deuxième année ne veulent pas faire leur première communion vous allez respecter leur liberté?». «Ah, me dit-elle, cher monsieur Bélanger, ne vous en faites pas, c'est tellement bien fait maintenant la catéchèse dans nos écoles, que

vous verrez bien au terme de l'année, ils vont tous vouloir faire leur première communion».

Vous voyez bien que ce problème de l'apprentissage à la liberté existe tout autant dans le domaine religieux qu'à celui de la sensibilisation des jeunes aux problèmes et besoins de la majorité populaire. L'idée ne viendra à personne d'arrêter pour autant l'ouverture du jeune au sacré. On cherchera davantage la solution dans une réforme de la situation d'apprentissage pour éviter la manipulation. C'est dans ces mêmes termes qu'il faut aborder les liens entre l'école et son environnement en milieu populaire.

Au terme de la révolution tranquille, l'enjeu dans le domaine de l'éducation se déplace vers une conception plus large de la démocratisation intégrant la dimension qualitative. Outre l'égalité d'accès, il y a l'égalité des chances, et au-delà, la question du contenu même de la formation, c'est-à-dire la lutte pour une polyvalence, la lutte pour permettre aux jeunes Québécois de se former à partir de leur vécu, pour contrôler intellectuellement ce vécu et s'inscrire dans l'histoire de notre collectivité. C'est en somme l'enjeu de l'éducation comme outil de libération tant des individus que des collectifs. L'un est aussi important que l'autre, l'un ne peut se faire sans l'autre.

L'ÉCOLE NE DOIT PAS ÊTRE AU SERVICE DES DOCTRINAIRES

Jacques Tremblay

«L'école est au service de la classe dominante». Elle ne peut pas ne pas être au service de la classe dominante. Comment pourrait-on affirmer, en effet, que ceux qui dominent toute une société ne dominent pas l'école en même temps, et ne s'organisent pas pour que l'école serve à confirmer leur domination? Il faudrait croire qu'un groupe d'hommes qui possède le pouvoir s'interdit, pour une raison ou une autre, d'user et d'abuser de ce pouvoir. Quoi qu'il en soit des vertus que l'on aimerait attribuer idéalement à l'espèce humaine, l'expérience oblige à affirmer que, dès qu'un pouvoir est disponible à quelque part, il se trouve toujours des hommes pour en user et que, s'il n'y a pas de système de contrôle qui limite un pouvoir, il se trouve toujours des hommes pour en abuser.

Considérée dans l'abstrait, la relation établie entre les deux termes de la proposition que vous avez soumise à notre réflexion — relation de servitude entre l'école, d'une part, et la classe dominante, d'autre part — est une évidence. Mais la question est de savoir si les deux termes de cette propostion ont un sens concret et univoque dans la réalité à laquelle nous sommes invités à les appliquer.

On sait d'où viennent les expressions «classe dominante», «classe sociale», «lutte des classes». Elles viennent de certaines théories sociales construites au milieu du XIXe siècle, principalement par F. Engels, et dont Karl Marx a fait un instrument de luttes politiques pour les partis communistes naissants. Il y a au moins un point sur lequel je suis sûr que monsieur Yvon Charbonneau sera d'accord avec moi: l'analyse que la CEQ a fait des rapports de servitude entre l'école et la classe dominante est, et se veut être consciemment, dans la plus pure orthodoxie marxiste. J'ajouterais qu'elle me paraît souvent être une copie trop servile et que ses auteurs ont manqué d'imagination par moments, mais cela est secondaire.

Le concept de «classe dominante» utilisé par la CEQ a le sens que lui attribuait Karl Marx au milieu du XIXe siècle. Pour appliquer à la société actuelle le même concept en lui donnant exactement la même signification, il faut croire que les thèses de Karl Marx sont des vérités absolues et intangibles, ayant une valeur métaphysique et intemporelle; il faut croire que Marx a décrit non seulement l'évolution historique qui l'a précédé, mais aussi les 130 ans d'histoire qui vont de lui jusqu'à nous; il faut croire non seulement que Karl Marx a été un analyste parfait des réalités de son temps, ce qui serait déjà beaucoup dire, mais aussi un prophète dont l'inspiration,

digne d'un surhomme, commande l'histoire des siècles à venir. Le fondement de l'orthodoxie intellectuelle des théoriciens de la CEQ est un acte de foi dans les vérités révélées par Karl Marx.

En se plaçant à l'intérieur de cette orthodoxie et en respectant sa logique interne, toutes les positions de l'aile politique de la CEQ me paraissent cohérentes. Cependant, si j'analyse ces positions non plus selon leur logique interne, mais en les comparant aux données de l'histoire ou aux faits observables, je trouverai des absurdités à toutes les deux phrases.

Bien sûr, il y a une certaine hiérarchie dans n'importe quelle société ou organisation, même à l'intérieur d'une société communiste, d'un parti anarchiste ou de la CEQ. Ceux qui occupent le sommet de la hiérarchie sont correctement appelés les «dominants». Dans une société où existe une division réelle des pouvoirs, il n'y a pas un groupe de dominants, mais plusieurs. Appeler l'ensemble des dominants et ceux qui les servent «une classe sociale», c'est une abstraction et une simplification, commode bien sûr à un certain niveau d'analyse, mais qui trahit partiellement la réalité, comme toute abstraction.

Parlons concrètement. Dans notre société, M. Yvon Charbonneau et ses acolytes font partie des dominants: ils possèdent un pouvoir réel dont ils usent et abusent selon leur volonté propre et sans avoir à rendre de compte à un autre pouvoir. Il y a, à côté de M. Charbonneau, d'autres dominants: dans le domaine économique, plusieurs groupes de dominants se partagent des secteurs plus ou moins importants et plus ou moins concurrents; de même, dans le domaine politique, les dominants sont divisés en groupes plus ou moins opposés, dont la symbolisation la plus commode est celle des partis politiques, mais il faut ajouter le pouvoir de la presse écrite ou électronique, le pouvoir plus ou moins autonome des leaders naturels, comme celui plus ou moins organisé des associations multiples, depuis le simple regroupement temporaire des citoyens d'un quartier, jusqu'au mouvement consumériste capable d'imposer des normes à General Motors.

M. Yvon Charbonneau, pour prendre un exemple clair, fait partie de la classe dominante actuelle, M. Robert Bourassa et M. René Lévesque également. De même, M. W.E. McLaughlin et M. Alfred Rouleau. Cela dit, il est évident que l'expression «classe dominante» coiffe une réalité multiforme. L'utiliser sans analyse, c'est jouer sur une équivoque.

Le seul lieu où l'expression «classe dominante» peut avoir un sens univoque et clair, c'est dans une société totalitaire, c'est-à-dire dans une société où il n'existe qu'un seul pouvoir réel auquel tous doivent se soumettre sous peine d'exclusion ou de mort. Dans un tel contexte et dans ce contexte seulement, l'expression «classe dominante» a une signification concrète, claire et nette, et la servitude absolue de l'école, comme aussi de toute l'intelligence, devient une triste réalité. Dans tous les autres cas, nous parlons seulement d'analogie, de plus ou moins, de danger à éviter.

Le seul exemple moderne de société vraiment totalitaire est la société construite à partir des principes et des techniques proposés par Karl Marx.

Les intellectuels qui aiment les savantes analyses quand il s'agit de la mort des autres essayeront de faire une distinction entre les totalitarismes de gauche et de droite, comme s'il pouvait être consolant pour un homme de mourir dans un camp de concentration au nom du salut des travailleurs plutôt que de mourir dans une prison faciste. Mais si l'on veut faire des distinctions qui ont un sens réel, nous dirons qu'il n'existe dans le monde contemporain que deux genres de pouvoirs politiques: le pouvoir totalitaire, d'une part, les pouvoirs non totalitaires, d'autre part.

Notre régime à nous au Québec représente l'une des multiples formes de régime non totalitaire — je ne dis pas «démocratique», puisque la démocratie est un idéal jamais atteint. Qu'il en soit ainsi, c'est une évidence pour n'importe quel observateur honnête. Bien plus, je prétends que celui qui le nie ne le fait pas par ignorance, mais par calcul. Et parce que nous vivons dans un régime non totalitaire, il n'existe pas au Québec un pouvoir entre les mains d'une classe dominante, mais des pouvoirs plus ou moins en lutte les uns contre les autres. Il n'y a pas si longtemps l'équipe de M. Robert Bourassa a enlevé à l'équipe de M. Jean-Jacques Bertrand le pouvoir qu'elle possédait. Aux États-Unis, par des mécanismes qui existent ici, la presse a réussi à détruire le pouvoir d'un président. À Montréal, les fiers-à-bras de la FTQ ont pendant des années annulé le pouvoir de gérance des contremaîtres des chantiers de construction; et le pouvoir judiciaire, par l'enquête Cliche, vient d'annuler maintenant le pouvoir de ces fiers-à-bras. Le pouvoir de la police et de l'écoute électronique est en train de détruire certains pouvoirs que s'était bâtis notre petite pègre locale. Le pouvoir du syndicat à la Regent Knitting de Saint-Jérôme a très gentiment fermé une usine et le pouvoir de la United Aircraft a eu raison jusqu'à maintenant du pouvoir du syndicat local. De son côté, la CEQ aimerait bien faire basculer le pouvoir légitime que possède le ministère de l'Éducation sur les écoles, et ensuite la récupérer à son profit. D'ailleurs, la CEQ peut mener une lutte ouverte contre le pouvoir de l'État dans l'éducation, sans que ses dirigeants risquent les travaux forcés dans un camp de concentration.

La division des pouvoirs et une lutte plus ou moins violente entre eux sont les seules formes concrètes de la démocratie que l'on soit parvenu à faire exister. Le champ de liberté laissé aux citoyens est créé par cette lutte entre les pouvoirs. Diviser pour régner, dit-on. Dans la démocratie, le citoyen divise le pouvoir pour n'être pas écrasé par lui.

Cela ne fait pas l'affaire de tout le monde. Quelles que soient les vertus que l'on attribue idéalement aux hommes, il y a toujours, avons-nous dit, des hommes qui rêvent de puissance et de pouvoir, qui rêvent d'un pouvoir dont ils peuvent abuser selon leur bon plaisir. Le refus absolu d'un régime non totalitaire trouve ses racines dans le désir, jamais exprimé comme tel, de le remplacer par une dictature absolue. Il y aura toujours, même dans une société libre, des forces travaillant par tous les moyens imaginables à construire une société concentrationnaire, parce que l'espèce humaine fabrique inévitablement à chaque génération son quota de dictateurs en puissance.

comme elle fabrique par accident des gens trop petits ou trop maigres, des boiteux et des bossus, des déficients et des génies.

Pour ceux dont l'objectif, avoué ou pas, est de construire un pouvoir absolu et totalitaire, les thèses de Marx sont aussi utiles aujourd'hui qu'il y a cent ans. Car pour l'essentiel, les thèses de Marx ne sont pas un essai d'analyse et d'explication des choses, mais un ensemble de techniques pour une lutte politique, ce que l'on appelle d'un mot qui a l'air noble: «la praxis».

Que le marxisme soit d'abord un ensemble de techniques d'action et non pas une «vérité», une théorie explicative s'adressant à l'intelligence, une analyse serrée le démontrerait facilement. Je me contente ici de citer un exemple. Où le marxisme place-t-il le souci de l'observation des faits, de l'objectivité et de la vérité historique? Le Comité central du parti communiste, lors d'une réunion spéciale en 1947, a tranché la question de façon claire. Sa réponse est la suivante: «Le principe fondamental et décisif de l'histoire, c'est son esprit de parti». Dans la même foulée, le Comité central devait condamner l'«Histoire de la philosophie en Europe occidentale» de G.F. Alexandrov parce qu'il «l'exposait dans un esprit objectiviste et négligeait le principe de l'esprit de parti.» Ce que l'on dit de l'histoire dans ce contexte, on devra le dire aussi de toute science et de toute oeuvre intellectuelle. L'intelligence doit se soumettre à l'action du parti.

Les techniques d'action du marxisme veulent répondre à la question: Comment prendre tout le pouvoir, politique et économique, contre l'intérêt et même contre la volonté consciente de la très grande majorité? Il s'agit de construire un pouvoir totalitaire, c'est-à-dire de soumettre tous les citoyens, physiquement et moralement, à la volonté de nouveaux maîtres, de traiter les hommes comme des bêtes de somme au service des nouveaux maîtres, de donner aux maîtres un droit de vie et de mort sur ces bêtes de somme, de détruire toute forme d'opposition et ensuite de mettre en place un système de relations sociales fondées sur la terreur et la dénonciation de façon à tuer dès sa naissance toute volonté d'opposition, de critique ou de liberté individuelle. Si ce tableau du projet de «dictature du prolétariat» vous paraît trop sombre, vous demanderez à Soljenitsyne de vous le décrire dans le détail.

De toute façon, la thèse de base du marxisme justifie d'avance tous les excès. Selon ces thèses, les hommes ne sont rien d'autres que des travailleurs. Celui qui travaille et produit a droit de manger et de vivre; les autres sont condamnés à mort, comme les bêtes de somme. Chacun ne mangera que selon la valeur de son travail. Et qui décidera de la valeur du travail? Cela, la propagande n'en parle jamais, mais, dans les faits, il faut bien qu'il y ait, d'un côté, les bêtes de somme et, de l'autre, ceux qui ont droit de vie et de mort sur les bêtes de somme. Ces derniers, je les appelle «les nouveaux maîtres»; ils s'appellent, eux, «les guides du prolétariat».

Un projet de dictature absolue proposé pour lui-même, bien en clair, apparaît comme haïssable pour tous ceux qui n'ont pas le désir ou l'espoir d'être parmi les nouveaux maîtres. Comment l'atteindre quand même?

C'est là que l'on a besoin de techniques efficaces de mensonge, de provocation, de propagande, d'utilisation comme troupe de choc des esprits illuminés, d'exploitation de la crédibilité et de la bonne foi naturelles des gens simples, et ainsi de suite.

Par rapport aux besoins de l'action, les thèses marxistes ont des qualités certaines:

Premièrement, un simplisme naïf. Elles divisent les hommes en deux groupes: les bons, d'un côté, et les méchants, de l'autre. Les méchants ont la force pour eux et les bons sont dans la souffrance. Mais l'histoire donnera raison aux bons et punira les méchants.

Deuxièmement, l'animisme. Tout ce qu'il y a de mal dans notre société est l'effet de la volonté et du calcul des méchants. L'inflation et la récession sont voulues par les méchants, la rareté et la surproduction sont voulues par les méchants, la répartition inégale des talents est voulue par les méchants, les échecs scolaires sont voulus et distribués par les méchants.

Troisièmement, les schémas de pensée empruntés aux religions primitives. L'idée de temps historique, de durée ou d'évolution est remplacée par l'absolu de l'instant présent, tournant décisif pour l'humanité, sur lequel bascule en catastrophe un passé pris en bloc vers un avenir tout à fait nouveau. L'idée de révolution est une espèce de rédemption par le sang qui nous purgera de tout le mal et de tous les méchants, provoquera une conversion absolue de l'âme humaine et nous laissera ensuite sur les plages tranquilles d'un nouveau monde fait d'égalité, de fraternité et de liberté. Il n'y aura plus de société, de gouvernants et de gouvernés, de forts et de faibles, de travailleurs et de paresseux, de voleurs et de volés, de malades et d'infirmes. Il y aura seulement «une association où le libre développement de chacun est la condition du libre développement de tous» (Marx, *Manifeste du parti communiste*, fin du ch. II).

Sur cette base, les discours enflammants sont faciles à faire. En les habillant d'un langage pseudo-scientifique à la mode du jour, on peut même donner à ces discours une apparence de nouveauté et de profondeur analytique. Mais cela n'est pas essentiel. L'efficacité de ce discours dépend seulement de sa capacité de faire vibrer les cordes les plus primitives de la pensée humaine.

Les discours fabriqués dans cette dialectique ne s'adressent pas à l'intelligence, ils sont des moyens d'action. S'ils soulèvent des passions, s'ils sèment la confusion, s'ils nuisent à une meilleure compréhension entre les hommes, ils sont bons puisqu'ils affaiblissent le pouvoir des autres. La règle est simple: tout ce qui affaiblit le pouvoir des autres est bon, et tout ce qui peut confirmer le pouvoir des autres est mauvais. Contre le pouvoir de l'intelligence qui est clarté, il faut semer la confusion.

Il existe telle chose que Roger Caillois a appelée «la magie des mots». C'est l'arme par excellence des doctrinaires, quand les doctrinaires doivent se contenter de lutter par la parole. Contre cette magie des mots — qui est l'une des formes par lesquelles survit, dans la vie contemporaire, la

sorcellerie des religions primitives —, la critique rationnelle est malhabile. Comment la raison peut-elle discuter sur des bases fausses? Comment peut-elle répondre à une question mal posée? Quelle efficacité son analyse peut-elle avoir sur les passions?

Prenons un exemple: le manifeste politique publié par les permanents de la CEQ, intitulé *École et lutte des classes au Québec*, ou encore ce merveilleux petit chef-d'oeuvre de bêtise que fut «*le manuel du premier mai*». Aurions-nous fait oeuvre utile en démontrant calmement, par une analyse sérieuse, que ces discours reposent sur une argumentation faible et sur des propositions parfois mensongères? Non. Leur faiblesse intellectuelle fait leur force comme arme pour semer la confusion. Ils sont insaisissables pour une critique intellectuelle sérieuse. Ils sont à rejeter en bloc par l'intelligence, parce qu'ils ne s'adressent pas à l'intelligence. Mais si vous rejetez ces discours en bloc, on pourra vous opposer trois phrases manifestement vraies et ensuite vous dénoncer comme l'un des vendus au service des gros méchants. Et vous voilà conduit à protester de vos bonnes intentions, ce qui vous place dans une polémique qui n'a plus aucun rapport avec la critique intellectuelle.

Il ne s'agit pas de savoir quelle partie de ces discours est vraie, laquelle peut être améliorée, laquelle doit être corrigée, ce qui suppose que l'on se place sur le plan de la critique intellectuelle. Ces discours exigent un alignement simpliste des forces: si vous les étudiez et les critiquez, c'est que vous être contre. Et ceux qui sont contre sont dénoncés d'avance comme faisant partie de la classe exploiteuse ou comme des esprits serviles vendus à la classe dominante et bien payés pour leurs services.

Il est inutile d'entrer dans ces débats. Il n'y a pas là-dedans de propositions pour une recherche intellectuelle visant à mieux comprendre la réalité et éclairer l'action. Il y a seulement une action politique.

C'est pourquoi, il me semble qu'il y a un malentendu à quelque part quand le Conseil supérieur de l'Éducation invite M. Yvon Charbonneau à participer à une journée d'études. Il me semble qu'il y a, pour le moins, une mauvaise évaluation du genre d'action dans laquelle s'est engagée la classe dominante dans la CEQ. Les discours de M. Charbonneau et les publications doctrinaires de la CEQ sont des actions politiques, non des démarches intellectuelles. En prêtant sa tribune à M. Charbonneau, le Conseil la transforme en tribune politique, et la journée d'études qui aurait dû avoir pour but de chercher à comprendre les relations entre les diverses influences qui s'exercent sur l'école, devient un simple prétexte.

Dire que «l'école du Québec est au service de la classe dominante», c'est un slogan utile dans une action dont le but est d'affaiblir ou de détruire le pouvoir de l'école. Mais il n'a aucune signification intellectuelle parce que l'expression «classe dominante» est équivoque.

De plus, quand on parle en particulier de notre école à nous, on ne peut pas dire qu'elle est au service de quelque chose, pas même, comme elle

devrait l'être en droit, au service des valeurs dont vit la majorité des Québécois.

Voilà l'une des formes concrètes de nos misères à nous. Voilà l'échec de la réforme scolaire. Voilà bien une situation plus grave que celle que l'on pourrait dénoncer si l'on réussissait à décrire jusqu'à quel point, ici et là, l'un ou l'autre des multiples pouvoirs qui se partagent notre société — en commençant par celui de M. Charbonneau — se servent de l'école. Ce qui fait la force des doctrinaires, c'est qu'ils affirment quelque chose et que, en face d'eux, on n'affirme rien, on ne propose rien, on ne croit en rien, on n'aime rien d'un amour créateur, on n'admire rien d'une admiration qui s'exprime.

La tâche du Conseil supérieur de l'Éducation, ce ne devrait pas être, il me semble, de sauver sa réputation de notre milieu ouvert à toutes les idées, mais de proposer les valeurs que l'école doit servir. Par exemple, l'école élémentaire doit apprendre à lire, à écrire et à compter. Cela n'a pas été dit souvent depuis 15 ans. Écrire un français correct, orthographe comprise. Lire attentivement et analyser des textes qui sont beaux à la fois par leur forme et leur contenu, en commençant par les «classiques», c'est-à-dire les auteurs que le temps a consacrés comme méritant d'être étudiés en classe. Apprendre à compter: apprendre des choses aussi rudimentaires qu'une table de multiplication parce que l'enfant à qui on ne l'apprend pas est privé pour toute sa vie d'un instrument de travail commode. Apprendre l'histoire: pas les élucubrations du dernier professeur venu à propos de la situation actuelle. Mais l'histoire à partir des documents et l'histoire des perspectives assez larges pour saisir que, dans la vie de l'humanité, un siècle est une bien brève période. Apprendre à penser, en fréquentant les oeuvres des maîtres de la pensée occidentale.

L'école, c'est le lieu de la *raison*. C'est à l'école que la raison doit être vénérée et cultivée. C'est à l'école que doivent naître le sens de l'observation, les facultés d'analyse, l'esprit critique, la capacité de douter et la conscience des limites de notre science. Quand ce travail sera fait et bien fait, on pourra laisser les doctrinaires se contempler entre eux dans leurs cénacles; comme on disait, dans une civilisation qui avait des valeurs à proposer: laisson les morts enterrer leurs morts.

L'école doit préparer pour le monde du travail

Monsieur Ghislain Dufour
vice-président exécutif du Conseil du patronat du Québec

***Monsieur Roger Carbonneau**
vice-président au personnel de Johnson & Johnson

****Monsieur Paul Gallagher**
directeur général du Dawson College, Montréal

*Devenu membre de l'Office de la Construction du Québec
**Maintenant directeur de la Fondation d'études du Canada, à Toronto

L'ÉCOLE FACE AU MARCHÉ DU TRAVAIL

Ghislain Dufour

J'ai beaucoup hésité à donner suite à l'invitation du Conseil Supérieur de l'Éducation. Une autre rencontre, qui va mener où? Qui va donner quoi?

Il y a un certain désabusement, pour ne pas dire un certain mécontentement, dans les milieux d'affaires pour le système d'éducation québécois. Si je voulais traduire assez fidèlement leur pensée, et que je ne sois pas aussi le représentant du Conseil du patronat, je crois que je me laisserais aller à paraphraser Péloquin et je vous lancerais un: «Vous êtes pas tannés d'étudier, bande de . . .!»

Car le système d'éducation au Québec est devenu, depuis dix ans, un vaste laboratoire où on n'en finit plus de faire des expériences. La société québécoise constitue un docile bouillon de culture où les nombreux diplômés de nos facultés des sciences de l'éducation n'en finissent plus de sacrifier des générations de cobayes.

En veut-on une preuve? Dix ans après la Réforme, on en est encore à inviter un représentant du monde patronal à venir exprimer devant vous que «l'École ne prépare pas au marché du Travail»!

Il y a pourtant plus d'un siècle et demi que Goethe écrivait: «avant toute chose, il y a d'abord le métier» . . . Le résultat est navrant . . . mais il était prévisible:

— Notre Commission Royale d'Enquête, en pleine ère post-industrielle, ne comptait qu'un seul représentant qu'on pouvait à la rigueur considérer comme représentant le monde industriel . . . c'était un avocat!

— La réforme a été imposée, de haut en bas, par les technocrates du ministère, avec l'allègre complicité des associations d'enseignants, mais sans aucune participation des parents, des milieux d'affaires ou professionnels, ou des étudiants.

La société, dans tout cela, n'a pas eu grand-chose à dire. Le système a quitté une tour d'ivoire pour une autre, déconfessionnalisée celle-là. Ce qui semble très grave aujourd'hui, c'est que notre système d'éducation s'est lui-même mis «en marge» d'une société qui ne le comprend plus et qui — c'est encore pis — ne semble plus rien en attendre. Il y a une sorte de démission collective de la société québécoise face à une École qui lui coûte quand même plus de deux milliards de dollars chaque année: c'est inquiétant . . .

Devant un tel malaise, je soupçonne qu'au sein du ministère de l'Éducation, et même au sein du Conseil Supérieur de l'Éducation, certains vou-

draient ressusciter la Commission Royale d'Enquête et réécrire un autre rapport Parent, comme ce semble être le cas du groupe de travail Nadeau sur les Cegeps.

La réponse n'est malheureusement pas là. Il faut revenir à une certaine objectivité, s'appuyer sur des faits indiscutables, bâtir sur une solide volonté collective.

Pour nous, du patronat, l'école idéale accepterait de bonne foi de remplir la triple mission suivante:

1. l'école formerait d'abord des citoyens qui se sentent heureux et parfaitement à leur aise dans une société telle que leurs parents l'ont voulue et telle qu'ils la voudront eux-mêmes, lorsqu'ils seront aptes à exercer des choix politiques;
2. l'école formerait aussi des travailleurs qui, chacun selon leurs propres moyens, doivent participer au développement de la richesse collective;
3. l'école devrait enfin accepter d'être au service de la société, demeurer constamment attentive à ses volontés, accepter un dialogue de tous les instants avec elle . . .

Ce sont chacun de ces points que nous reprendrons ci-après, dans une tentative de répondre à cette question qui nous est posée: L'École face au marché du travail».

Première mission:
1. L'ÉCOLE PRÉPARE À LA VIE

Parce que nous disons souvent que l'école doit être attentive aux besoins du marché du travail, certains s'imaginent que nous ne sommes intéressés qu'à l'apprentissage d'un métier et à la formation professionnelle.

C'est bien évident que l'entreprise est intéressée d'abord à engager des diplômés qui ont une connaissance suffisante de leur métier, mais elle tient surtout à engager des individus qui ont une réelle valeur personnelle et qui pourront éventuellement partager certaines responsabilités à l'intérieur de l'entreprise.

Parmi un groupe d'individus qui ont choisi un même métier, une même profession, il y en a un certain nombre qui vont émerger de la masse, connaître des succès personnels plus importants.

Préparer des jeunes à une vie professionnelle satisfaisante, c'est d'abord leur faire connaître quel genre de monde ils auront à affronter, dans quel genre de société ils devront évoluer. Nous avons peut-être trop tardé, nous autres qui sommes tous de la majorité silencieuse, à participer au débat politique dans lequel veut nous entraîner un petit groupe de gauchistes. Le ministre de l'Éducation, à l'Assemblée Nationale, avait sans doute raison de nous reprocher, en tant que collectivité, de n'avoir pas réagi vigoureusement à une série de manifestes — nous en sommes au troisième — tous plus provocateurs les uns que les autres.

Notre réponse, nous l'avons déjà faite en 1972 à ceux qui voulaient «casser le système». Nous la donnons encore aujourd'hui à ceux qui voudraient se servir des enfants de la pré-maternelle pour expérimenter leur propagande. À ceux-là qui voudraient en revenir aux mêmes méthodes que celles des petits catéchismes des années 50, nous devons répondre que la société sera telle que nous l'aurons démocratiquement et collectivement voulue.

Ce que nos enfants connaîtront — et ce à quoi il faut les préparer — c'est une société basée sur la propriété privée des moyens de production, l'état se chargeant de grandes responsabilités collectives comme l'éducation, la santé, la qualité de la vie, etc . . .

C'est une société où on sanctionne impitoyablement la compétence et l'incompétence. Le revenu des individus y est basé sur la part relative qu'ils prennent dans l'accroissement de la richesse collective . . . Ce qui suppose qu'il y aura inévitablement des écarts, parfois importants, dans les revenus des individus, entre par exemple celui de l'enseignant et celui de l'opérateur d'ascenseur.

Cette richessse collective doit cependant garantir à chacun un minimum essentiel à sa survie et à son confort matériel et moral. C'est l'État qui y pourvoit par des politiques de redistribution des revenus et non un petit groupe par une confiscation brutale et arbitraire des biens privés, comme certains le souhaiteraient.

Cacher ces réalités-là à nos enfants, ou pire encore les dénoncer démagogiquement, c'est les dresser contre un monde où ils sont appelés à vivre. Je pense que nous serions collectivement coupables de laisser faire cela. A-t-on déjà oublié que la collectivité québécoise souffre encore de s'être laissée enfermer longtemps dans un système d'éducation sur lequel elle n'avait aucun contrôle? Dans cette préparation à la vie, il faut se rappeler aussi que l'entreprise a besoin d'hommes qui ont certaines valeurs personnelles, des qualités qui leur permettront de devenir des leaders, partout et y compris dans leur milieu de travail. Parmi toutes ces qualités, que l'école doit développer, j'en citerai quelques-unes, sur lesquelles le Conseil du Patronat a d'ailleurs déjà insisté à plusieurs reprises.

a) Nous avons insisté sur la qualité de l'enseignement des langues, non seulement de la langue maternelle, ce qui devrait aller de soi, mais sur celui de la langue seconde. Notre préoccupation n'est même pas seulement reliée aux impératifs évidents du marché du travail canadien mais à celui de permettre un accès enrichissant à une autre culture. Nous vivons au milieu de 240 millions d'Anglo-Saxons et nous voudrions nous en priver?

b) L'école doit encore développer chez les jeunes le goût de la réflexion objective sur les grands problèmes de l'homme et de son temps. Elle doit développer chez lui le sens de la rigueur dans la pensée, le sens des responsabilités et le respect de l'engagement personnel. Quand je lis certaines pages du dernier manifeste de la C.E.Q., leur caractère

biaisé et surtout intellectuellement malhonnête, j'ai quand même le droit de m'inquiéter, et de protester contre ce mauvais exemple qui leur est donné.

c) L'école doit encore préparer les jeunes à leur vie de citoyens, les aider à mieux connaître les lois et à mieux se servir de l'administration publique. Nous avons d'ailleurs demandé qu'on enseigne à tout le moins la future Charte des Droits de l'Homme dans nos écoles.

d) L'école doit encore aider les jeunes à être des consommateurs avertis, les aider surtout à éviter les pièges qui leur seront inévitablement tendus par certains hommes d'affaires moins scrupuleux que d'autres. A-t-on réellement ce souci-là aujourd'hui dans nos écoles?

e) Enfin l'école doit aussi préparer les jeunes à être des pères et des mères de famille, à non seulement accepter mais souhaiter cette responsabilité envers la société.

Toutes ces valeurs fondamentales que notre société a développées, c'est à l'école de les véhiculer. On me dira sans doute que j'enfonce des portes ouvertes, que ce sont là de telles évidences qu'il n'est même plus nécessaire de les exprimer . . . J'en doute! Au moins, s'il est vrai que les manifestes de la plus importante confédération d'enseignants du Québec ne représentent que la pensée d'un petit groupe minoritaire, eh bien! que ceux qui ne sont pas d'accord le disent clairement!

Croyez-moi, l'entreprise attache au moins autant d'importance à ces qualités toutes simples de l'homme qu'à sa préparation professionnelle. Et ce serait là pour moi *une première conclusion: quittons les hauts lieux de la théorie prophétique et revenons aux simples évidences quotidiennes*. Demandons donc à certains de nos enseignants d'oublier pour un instant l'histoire de Marx, de la révolution nord-vietnamienne, de l'expérience chilienne et d'en revenir à la simple évidence de la grammaire française . . . C'est de celle-ci que l'entreprise a davantage besoin et également que l'étudiant a davantage besoin et de ce genre de compétence également que l'étudiant d'aujourd'hui réalisera qu'il a davantage besoin demain.

Deuxième mission:
2. L'ÉCOLE PRÉPARE AU MÉTIER

L'entreprise a tellement besoin de personnel qualifié que cela peut devenir, dans des cas extrêmes, un facteur de localisation industrielle. De plus, au niveau du personnel de cadre, une meilleure formation économique des Québécois me paraît un complément indispensable aux objectifs de francisation et de francophonisation de l'entreprise.

Dire que les milieux industriels sont quelque peu insatisfaits de la formation professionnelle dispensée dans les écoles de tous niveaux, ce ne serait pas vous apprendre grand-chose. Le Conseil supérieur de l'Éducation lui-même a souvent alerté le ministère sur ce problème et aujourd'hui encore, vous êtes tellement sûrs de la réponse que vous m'aviez

invité, en boutade bien sûr, à adopter pour thème de ma conférence: «L'École ne prépare pas au milieu du travail»!

Je serai cependant beaucoup plus nuancé suivant les niveaux d'enseignement et suivant les disciplines.

Au niveau secondaire, nous n'avons pas entrepris d'étude approfondie comme telle mais nous connaissons, comme vous sans doute, les résultats d'un sondage effectué par l'un des membres du C.P.Q., la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec. Les résultats de sa recherche de 1973 sur «l'enseignement professionnel de niveau secondaire» sont très pessimistes. Une autre étude, plus exhaustive, terminée il y a quelques mois, mais non publiée, n'est guère plus encourageante dans ses conclusions.

Il est de toute façon difficile de quantifier exactement l'écart qui semble exister entre les réalisations du système scolaire secondaire et les besoins du marché du travail. Certains secteurs sont plus visibles que d'autres; par exemple au niveau du personnel de cléricature dans les services, la situation est pitoyable, tout le monde le sait. L'entreprise a pris son parti depuis longtemps de ne pas trouver sur le marché des jeunes diplômées du secondaire possédant de bonnes qualifications en sténo ou en dactylographie, ou ayant une connaissance des appareils de bureau. Mais ce qui est pire, c'est que les finissants du secondaire nous arrivent avec un français écrit et un anglais oral des plus pauvres. Si j'insistais tout à l'heure sur l'enseignement des langues, ce n'est pas pour rien, et je n'ai pas besoin de rappeler les récentes séries d'articles dans *La Presse* pour vous convaincre.

L'étude de la F.C.S.C.Q. identifie encore d'autres problèmes comme celui du recrutement des élèves pour le professionnel au secondaire: même si la collectivité investit deux fois plus d'argent dans la formation professionnelle que dans la formation générale, on y retrouve encore les «drop out», les élèves à rendement académique faible et les inadaptés.

Au niveau des enseignants on en est encore à l'ère du corporatisme le plus étroit: on bloque l'avancement, dans l'échelle de rémunération, à des professeurs qui n'ont pour eux que leur expérience professionnelle. Ceux qui se montrent très éloquents sur la lutte des classes devraient sérieusement réfléchir sur ce système où on déclasse le travail par rapport aux années de scolarité . . . Comme solution, on nous propose de renvoyer les professeurs à l'Université alors que nous, nous préférerions plutôt qu'on les envoie en stage dans les entreprises. Tant qu'on perpétuera une telle injustice, il sera inutile de parler de revalorisation du professionnel parce qu'un tel système n'a aucune crédibilité devant des étudiants qui réfléchissent un peu.

Il est vrai que l'entreprise, en ce qui concerne les hommes de métier, s'arrange finalement avec ce qu'on lui offre. Il y a bien quelques pénuries de main-d'oeuvre dans certains secteurs bien précis: le bois, le meuble,

les mines, mais ces pénuries ne sont pas toutes reliées aux carences du système scolaire.

De plus, si l'entreprise, elle, se plaint qu'il n'y ait pas assez d'étudiants au professionnel du secondaire, est-ce que tout le système post-secondaire ne souffre pas de ce qu'il y ait trop d'étudiants au général? Je sais bien qu'il est difficile d'avoir des statistiques précises sur ce point, le ministère étant incapable de les établir avec précision, mais nous en avons une petite idée: dans la région de Québec par exemple, on compte qu'environ 15 ou 20% des élèves du secondaire apprennent un métier. Les autres se destinent donc en principe au post-secondaire. Est-il bien raisonnable d'admettre que 80% de la population étudiante du secondaire est apte à poursuivre des études post-secondaires? On sait bien qu'une bonne partie de ces 80% se retrouvera très vite sur le marché du travail, mais sans aucune qualification professionnelle.

En ce qui concerne *le niveau collégial*, vous savez que le Conseil du Patronat s'est présenté deux fois devant le comité Nadeau. Son analyse, qui reposait sur des expériences vécues quotidiennement dans l'entreprise, était généralement sévère, tout au moins au plan quantitatif.

Les objectifs du rapport Parent, surtout à ce niveau collégial, ont été faussés par ceux qui avaient charge de les réaliser. Ce qui est même encore pis, à mon avis: le bel idéal d'intégration des deux secteurs professionnel et général, s'est finalement traduit par un «tordage de bras» du professionnel pour le forcer à se plier aux exigences du général. Le professionnel est effectivement maintenu dans une situation de minoritaire à l'intérieur des conseils d'administration, à l'intérieur du syndicalisme, et probablement davantage encore à l'intérieur du ministère.

Finalement, ceux qui ne croient plus à une réforme possible de l'enseignement collégial — selon les objectifs du rapport Parent — sont aussi ceux qui ont constaté que le ministère n'est plus capable de lui imposer aucune réforme. En veut-on une preuve? Qu'on se souvienne de la bataille du régime pédagogique et qu'on se rappelle qui menait cette bataille. N'est-il pas vrai qu'actuellement ce sont les départements de philosophie qui mènent la plus dure lutte pour préserver leur statut de «col blanc» à l'intérieur de cette grande usine qu'est le CEGEP?

Au plan qualitatif, nous contestons fortement l'orientation et la valeur des cours communs de langues et de philosophie. Il y a un consensus patronal quasi général sur ce point: les cours sont mal adaptés aux besoins de l'étudiant et l'intéressent peu. Malgré ce consensus, le ministère et les professeurs s'acharnent à préserver le statu quo, on se demande au nom de quel intérêt personnel d'ailleurs.

Au plan quantitatif, le système collégial n'a aucun souci des besoins du secteur industriel. Alors que les secteurs primaire, secondaire et de la construction emploient 37.4% de la main-d'oeuvre québécoise, le système d'enseignement collégial ne leur offre que 5.7% de tous ses finissants.

Le rapport Parent avait d'ailleurs été particulièrement clairvoyant à ce chapitre: il estimait que le marché du travail absorberait environ 70% des finissants du collégial. On semble devoir plafonner à une proportion de 50% au professionnel et 50% au général. Le résultat évident, et prouvé par l'étude «Relance 73» du ministère, est que 25% des finissants du secteur général abandonnent l'université, parfois même avant d'y être entrés et rejoignent les diplômés du professionnel, sans aucune qualification encore, sur le marché du travail. Si on ajoute les vrais diplômés du professionnel à ces «drop out» du général, on en arrive à une proportion d'environ 65% des finissants du collégial qui trouvent immédiatement un emploi sur le marché du travail, ce que prévoyait le rapport Parent . . .

Le procès de l'enseignement collégial n'est d'ailleurs plus à faire par le Patronat puisque le ministre de l'Éducation lui-même le remet en cause. Nous sommes cependant inquiets de l'orientation que semblerait vouloir prendre le comité Nadeau à l'effet de supprimer tout enseignement professionnel au niveau secondaire pour le transférer à un niveau post-secondaire, court ou long. Je vous signale que, selon la nouvelle réforme de l'enseignement, proposée en France, les quatre premières années du secondaire sont communes à tout le monde mais on impose à tous deux heures et demie de travaux manuels et techniques. Par la suite, et tout au long du secondaire, on continue d'imposer d'abord un enseignement manuel et technique, un enseignement technologique par la suite. C'est essentiellement là d'ailleurs une recommandation que l'on trouvait dans le mémoire du Centre des Dirigeants d'Entreprises au Comité Nadeau. C'était cette orientation également que bien des hommes d'affaires avaient comprise et espérée dans le rapport Parent: une intégration du général et du professionnel qui se fasse dans les deux sens. Au lieu de cela on a accentué la ségrégation entre manuels et intellectuels au point où dans certaines techniques physiques, des étudiants se sentent malheureux d'y être!

Un mot seulement du *niveau universitaire*, où le problème est moins grave pour l'entreprise: le réservoir de main-d'oeuvre de niveau universitaire est à tout le moins canadien, bien souvent nord-américain et même quelques fois mondial. Si certaines universités québécoises devaient faillir à leur tâche, cela a moins de conséquences sur la grande entreprise, même si elle doit en porter le lourd fardeau économique. Il faut d'ailleurs dire que le niveau universitaire est plus rarement abordé dans les milieux d'affaires que les autres niveaux, même s'il pose un problème politico-culturel au Québec: une récente enquête du C.R.D.E. de l'Université de Montréal a prouvé en effet que 80% des diplômés de cette université se dirigent vers le secteur public ou parapublic et seulement 17.5% vers l'entreprise manufacturière. Le contexte historique n'avait guère favorisé l'émergence de jeunes entrepreneurs canadiens-français mais aujourd'hui, alors que le système d'éducation a été rebâti, les entrepreneurs qu'il forme ne semblent pas s'intéresser au secteur privé. Encore une fois, même si l'entreprise y met toute sa bonne volonté, elle sera freinée dans son effort de francophonisation.

Finalement on peut dire que l'école prépare plus ou moins à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Elle le fait peu en fonction des besoins réels du marché du travail. Il faut sortir de ce cercle vicieux où nous tournons depuis des années et ce serait là mon *deuxième message à votre Conseil: aidez-nous à établir une interaction permanente entre l'École et l'Entreprise, à les amener tous deux à se considérer comme des partenaires qui ont besoin l'un de l'autre*, dans l'intérêt de l'étudiant d'aujourd'hui et du travailleur de demain.

Troisième mission:
3. L'ÉCOLE AU SERVICE DE LA SOCIÉTÉ

Je ne veux pas, dans cette dernière partie, analyser tous les contacts qui devraient exister entre l'école et la société. Je me limiterai seulement aux liens école-industrie, ceux qui concernent donc le plus le Conseil du Patronat.

Il est bien difficile de prétendre qu'il n'y a pas de contacts entre le système scolaire et les milieux industriels. Il y en a même beaucoup et ils procèdent souvent de la motivation d'un professeur, ou d'un responsable du placement étudiant ou d'une entreprise. Ils se créent le plus généralement à un niveau local ou régional et dépendent de la bonne volonté des individus. Ils représentent presque toujours une surcharge de travail que le professeur s'impose volontairement parce qu'il aime son métier et qu'il veut rendre le meilleur service à ses étudiants.

Ce sont des contacts cependant qui ne profitent qu'à un petit nombre et probablement aux plus privilégiés. La grande entreprise, par exemple, a les moyens d'avoir un adjoint au directeur du personnel spécialement chargé du recrutement et des relations avec l'école. Mais qu'arrive-t-il au niveau de la petite et de la moyenne entreprise?

Devant ce manque de politique de concertation entre l'école et l'entreprise, le C.P.Q., dès 1972, soumettait un bref mémoire au ministre de l'Éducation, dans lequel il demandait:

— de procéder à un inventaire de la situation;
— de réaliser une réflexion globale sur tous les moyens de procéder à une meilleure intégration école-travail;
— de proposer des structures susceptibles de réaliser cette intégration.

Le ministre a trouvé l'idée intéressante. Il était même, nous a-t-il semblé à l'époque, enthousiaste.

La réponse viendra dix-huit mois plus tard! Après trois réunions du Comité interministériel de Régie pédagogique, on décide de créer un groupe de travail (GIPEX), lequel pourrait éventuellement proposer de créer un troisième groupe de travail pour, enfin, déboucher sur des propositions concrètes.

Je ne résiste pas à la tentation de vous citer quelques passages de

cette lettre qui constitue en elle-même un défi à l'entendement. Notre correspondant s'excuse en premier lieu d'avoir mis tant de temps à répondre à notre quatrième lettre de rappel «d'abord à cause de la période des vacances», précise-t-il.

En arrivant au sujet même de notre requête, il nous écrit:

> «. . . Nous désirons vous informer que le dossier école-industrie a été confié, lors de la dernière réunion du C.I.R.P. (la troisième!) à une équipe de travail ayant reçu le mandat suivant:
>
> «À partir du dossier (qui renferme entre autres les recommandations du Conseil du Patronat), cette équipe est chargée dans un premier temps d'établir les paramètres du problème du sujet qui nous préoccupe . .
>
> «Dans un deuxième temps cette problématique sera soumise au C.I.R.P. afin que ce dernier prenne une décision qui pourrait être, par exemple, la mise sur pied d'un groupe de travail qui étudierait tous les aspects du problème pour ensuite déboucher sur des solutions concrètes . . .»

Comment voulez-vous, dans ces conditions, que nous ne nous montrions pas un peu amers face à un système qui nous parle un tel langage? Nous, et j'inclus dans ce «nous» les chefs d'entreprise, les professeurs, les administrateurs, les étudiants, les parents, etc., nous vivons chaque jour des problèmes bien concrets et «on» nous répond, dans un langage que nous comprenons à peine, que notre problème concret donnera lieu à plusieurs années d'études et que la solution viendra probablement lorsqu'il se sera résorbé de lui-même ou que nous lui aurons nous-mêmes trouvé une solution . . .

La première suggestion que je ferai donc à l'école, en tant que système, serait de se mettre à la hauteur de nos problèmes et de nous aider à les résoudre. Ça ne prend pas une autre Commission royale d'enquête pour résoudre nos problèmes mais des gens de bonne foi, de bon sens et de bonne volonté.

Il y aurait ensuite lieu d'institutionnaliser des mécanismes d'échange et d'information entre l'école et l'entreprise. C'était d'ailleurs notre intention d'offrir notre collaboration au ministère de l'Éducation en soumettant en 1972 un mémoire sur le lien école-travail. La réponse, vous la connaissez, et les ministères de l'Éducation et du Travail en sont encore, malgré tous les protocoles d'entente, à résoudre, semble-t-il, leurs querelles de juridiction.

Il y a, au ministère de l'Éducation, quelque dix-sept comités école-industrie: va-t-on enfin se décider à les faire fonctionner sérieusement, en leur intégrant, puis-je me permettre de le suggérer, des représentants des Cégeps, puisque telle ne semble pas être l'orientation actuelle?

Je ne saurais mieux résoudre le sentiment des milieux d'affaires qu'en citant sur cette question le rapport de la Fédération des Commissions Scolaires:

«Allons-nous enfin nous asseoir à une table groupant tous les intéressés pour tenter de trouver une formule qui permettrait enfin de satisfaire un peu mieux tout le monde?» . . .

L'école doit encore créer, dès le niveau secondaire, de véritables agences d'information-placement. Pour nous, ces agences d'information-placement ne sont pas seulement nécessaires pour aider les finissants à se trouver un emploi mais elles doivent surtout être là pour renseigner les élèves sur les débouchés qui s'offriront à eux, compte tenu de leur orientation.

La situation actuelle, on la connaît trop bien: d'une part des chômeurs de 15-24 ans qui constituent la très grande majorité des chômeurs québécois, d'un autre côté des entreprises qui cherchent désespérément de la main-d'oeuvre qualifiée. A-t-on le droit de tolérer plus longtemps un tel gaspillage?

Enfin, les lois du travail, particulièrement au niveau de la sécurité, sont faites pour des adultes. Il nous a fallu le demander trois ans pour obtenir que la Commission des Accidents du Travail accepte d'assurer un jeune en stage dans l'entreprise. Il y aurait encore de grands changements à opérer, aussi bien au ministère du Travail que dans les milieux syndicaux, pour revaloriser le stage dans l'industrie. Si nous n'avons même pas l'appui du ministère de l'Éducation, comment pourra-t-on arriver à une solution? Il faut que le ministère de l'Éducation accepte de partager ses responsabilités avec d'autres, aussi bien les parents que l'entreprise. Ce n'est pas tout de déplorer la démission collective de la Société face à l'Éducation, il faut encore montrer l'exemple en acceptant toutes les bonnes volontés et toutes les offres de service.

Je reviens ainsi à mon point de départ: si on divise le monde du travail en bons et méchants, si on refuse tout préjugé favorable à l'entreprise, si on consière que le travail c'est de l'exploitation, alors c'est vrai qu'il n'y a pas de solution possible et nous aurons parlé, une fois de plus, pour rien.

Pour résumer cet exposé, je relèverais les trois points suivants:

1. Lorsque l'entreprise réclame que l'école soit davantage attentive aux besoins du marché du travail, cela ne signifie pas forcément qu'elle doive consacrer toutes ses ressources à la formation professionnelle et à la préparation d'un métier; cela veut dire que la formation générale doit être plus proche de la vie courante, que cet enseignement soit en quelque sorte actualisé en fonction du type de société que nous avons librement choisi: cela pourrait être par exemple la rédaction de lettres en français, des calculs de rémunération salariale en mathématiques, des cours de relations humaines, des cours de puériculture, de sciences naturelles ou la réalisation de circuits électriques simples en travaux manuels. C'est aussi cela l'apprentissage de la vie et ce doit être pour l'École l'occasion de développer des qualités humaines que l'entreprise apprécie.

2. L'entreprise est aussi intéressée à recruter du personnel ayant une connaissance suffisante de son métier ou de sa profession. En ce sens est-ce que ce n'est pas davantage aux spécialistes du marché du travail qu'à ceux du ministère de l'Éducation de définir les exigences professionnelles des divers programmes? L'école ne satisfait pas toujours aux besoins actuels du marché du travail, surtout quant à la quantité de diplômés produits. Ce n'est pas tout de prendre conscience de ce problème, de l'exprimer publiquement, il faut encore avoir la volonté de le résoudre . . .
3. Le meilleur moyen, selon nous, de résoudre le problème d'une meilleure intégration école-marché du travail est d'asseoir ensemble à une même table éducateurs et chefs d'entreprises. Il semble y avoir beaucoup de bonne volonté chez ces deux partenaires mais l'initiative d'une telle rencontre doit venir du ministère de l'Éducation puisque sinon, toutes les solutions que nous pourrions trouver, se heurteraient inévitablement à l'incroyable carcan des normes du ministère.

Un front commun école-entreprise est-il possible aujourd'hui? Cela suppose un profond changement de mentalité, surtout chez les enseignants et les technocrates du ministère de l'Éducation. Il me semble qu'il n'y aura pas de changement réel sans un retour véritable à la base . . . Ce qui suppose une remise en cause de certaines options de la C.E.Q. elle-même et de certains fonctionnements du ministère de l'Éducation. Sinon, cette amertume que vous avez peut-être sentie dans mes propos, elle pourra aller croissant dans les milieux industriels et il arrive toujours un moment où les fossés qui se creusent sont tellement larges que les gens placés d'un bord et de l'autre de ce fossé ne s'entendent même plus crier . . .

L'ÉCOLE DOIT PRÉPARER POUR LE MONDE DU TRAVAIL

Roger Carbonneau

Quand on a quinze minutes à sa disposition pour faire le tour d'un jardin aussi immense que celui des relations école/travail, on se voit contraint d'adopter le pas de course et de résister à la tentation d'examiner chaque fleur qui se présente au passage. Je devrai donc, dans les circonstances, livrer mon message en vrac sans m'attarder à étayer mes propos de toutes les nuances que commanderait un texte plus élaboré.

ADAPTATION DE L'ÉCOLE OU DU TRAVAIL

Même si le titre proposé à notre attention suggère que le monde de l'école doit se transformer en fonction de l'évolution dans le monde du travail, il n'est pas rare d'entendre la contre-thèse préconisant qu'il appartient plutôt à l'industrie et aux autres institutions qui offrent de l'emploi de s'ajuster à la clientèle que déversent chaque année les maisons d'enseignement sur le marché du travail. Sous un certain angle, cette position m'apparait tout à fait coupée de la réalité et dénuée de sens commun. Sous prétexte, en effet, de respecter pleinement les aspirations de l'étudiant et de favoriser son plein épanouissement, il faudrait demander aux entreprises d'effectuer les contorsions nécessaires à la création d'emplois à la mesure des arrivages annuels. On retrouve là de nobles sentiments mais peu de réalisme car, poussé au ridicule, l'argument amènerait une société à importer des arriérés mentaux pour alimenter une population croissante de psychiatres. On doit réaliser que la société n'est pas prête d'atteindre cette situation qui lui permette d'éliminer toute contrainte au libre choix d'une profession. Entre-temps, il faudra accepter le principe du contingentement de certaines facultés aux niveaux des CEGEP et des universités.

TRANSFORMER LE MILIEU DE TRAVAIL

Il serait cependant trop simple à mon sens d'exiger de l'école qu'elle se plie docilement aux exigences du marché sans réclamer du milieu du travail les transformations qu'exigent le changement des valeurs chez les travailleurs autant que les derniers développements dans le domaine des sciences de la motivation. Il n'y a aucun doute dans mon esprit que les entreprises de biens ou de services doivent amorcer une transformation majeure relativement à la qualité des emplois qu'elles peuvent offrir et au

style de gestion de leurs ressources humaines. L'entreprise, et c'est aussi vrai des services gouvernementaux, a semé depuis cinquante ans de morcellement des tâches, la super-spécialisation, la normalisation des rendements; elle a trop souvent vidé le travail de son sens et de son utilité. Elle récolte aujourd'hui la frustration, l'aliénation et l'affrontement. Je réalise que de tels propos débordent le sujet de la présente discussion et je ne veux pas m'y attarder davantage. Il m'a simplement paru important de souligner au passage le besoin pour les milieux de prendre conscience de leurs responsabilités en même temps qu'ils font le procès de l'école.

Suite aux quelques considérations qui ont précédé, je veux bien maintenant que l'on braque les projecteurs sur le système d'enseignement et le milieu scolaire. Je vous dis bien clairement que je n'ai nulle intention d'appuyer mes commentaires sur des études, enquêtes scientifiques ou rapports d'experts. Vous les connaissez mieux que moi et je n'ai aucune raison de mettre en doute le bien-fondé de leurs conclusions. Je me présente comme un praticien des relations de travail, chargé de l'administration des ressources humaines dans une entreprise. C'est en cette qualité qu'il m'est donné l'occasion de partager certaines observations avec vous et de témoigner d'une expérience qui se limite forcément aux entreprises pour lesquelles j'ai travaillé.

FORMATION GÉNÉRALE OU SPÉCIALISÉE

Le premier sujet que je veux attaquer est en même temps, je pense, le plus complexe. Doit-on privilégier la formation générale ou spécialisée? Est-ce que l'entreprise recherche davantage le généraliste ou le spécialiste? C'est un peu comme de débattre la question de savoir si la fleur a plus besoin d'eau que de soleil. Les deux sont indispensables; d'autre part, des conditions particulières comme la sécheresse ou l'inondation permettraient de faciliter un choix. Dans le cas de la formation de l'étudiant comme pour la fleur, la formule idéale repose sur un dosage équilibré. On peut difficilement cependant se satisfaire d'un énoncé aussi général. Dans un effort de précision, je serais enclin à croire que plus tôt l'individu doit se présenter sur le marché du travail, mieux équipé doit-il être sur le plan technique. Cette observation m'est suggérée par ce qu'on peut appeler la loi de la compensation. Normalement ce travailleur pourra difficilement ambitionner de gravir les échelons de l'entreprise de sorte que sa valeur tiendra à son niveau de perfectionnement dans le métier qu'il a choisi. Il reste vrai, d'autre part, que l'entreprise recherche de plus en plus pour occuper les postes de direction le candidat reconnu pour la justesse de son jugement, la clarté de ses analyses, la logique de ses raisonnements, l'originalité de ses solutions. Ce sont là les qualités qu'une formation générale plutôt que spécialisée aura tendance à développer.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Voilà un sujet qui fait les délices des discussions de salon. On a longuement ergoté sur ce thème et on n'a pas fini de voir les uns mettre l'accent sur l'expression orale et les autres, moins nombreux je pense, insister sur les règles de syntaxe et l'orthographe des mots. Comme s'il fallait nécessairement choisir entre l'un et l'autre. Je n'entrerai certainement pas dans un débat philosophique sur un sujet semblable. Je puis dire cependant que les milieux d'affaires et les services publics sont unanimes sur ce point: les jeunes qui sortent du secondaire comme du collégial connaissent mal leur langue maternelle et sont incapables de l'écrire correctement. Ils s'en sont plaints il y a dix ans et s'en plaignent encore. Il faut croire qu'ils y portent une grande importance.

Un mot sur la langue seconde. Chacun est bien libre d'avoir son opinion sur la nécessité de connaître l'anglais, dans le cas du francophone, pour vivre et travailler au Québec. Il y a un certain nombre de réalités par ailleurs qu'on aurait tort de négliger.

— Que le Québec est entouré sur le continent de 200 millions d'anglophones.
— Que 20% des Québécois (près de 40% dans la région de Montréal) sont anglophones.
— Que l'économie du Québec est très largement contrôlée par l'élément anglophone.
— Que la langue courante des affaires, à l'échelle du monde, est actuellement l'anglais.
— Que la très grande majorité des pays ont intégré l'enseignement d'une langue seconde au programme scolaire.

Je suis le premier à penser que la situation d'aujourd'hui est anormale et que la majorité des Québécois doit se donner les instruments pour assurer sa survie. Je continue de croire par ailleurs que la connaissance de la langue seconde, l'anglais, reste nécessaire dans le contexte actuel et si l'école doit, comme le suggère le thème de nos discussions, préparer pour le monde du travail, elle favorisera un enseignement plus adéquat de la langue seconde. On peut bien se contenter de sa langue maternelle pour communiquer avec son voisin de rue, mais je soumets que le monde du travail, le monde des affaires en particulier, porte les yeux sur un horizon plus étendu.

FORMATION ÉCONOMIQUE

En disant formation économique, je vous présente le parent pauvre de notre système d'enseignement.

Dire aujourd'hui que l'école néglige l'enseignement des sciences économiques donne l'idée du radotage, crée l'image d'un disque rayé à force de répéter la même chanson. Pire encore, la seule évocation du terme

«économie» à l'heur d'énerver certaines âmes qui voient là le thème d'un endoctrinement et d'un propagande capitaliste. Y a-t-il pourtant une notion qui soit aussi intimement liée à notre vie quotidienne? La connaissance des rouages économiques permettrait à plusieurs de nos Québécois de saisir, mieux que par l'intuition, l'effet des décisions politiques, le rôle de l'entreprise, le phénomène du chômage ou le sens des luttes ouvrières. Si l'école veut préparer non seulement au travail mais tout simplement à la vie, elle doit enseigner au jeune des notions telles que: crédit, fonds de roulement, impôt, profit, frais fixes, capital d'investissement, inflation, etc.

Je reprends ici une proposition lancée en 1972 par l'UNESCO: «il faut . . . aider chacun à devenir un agent conscient du développement, ainsi qu'un consommateur éclairé grâce à une connaissance réelle des lois, des mécanismes, des rouages de la vie économique de la nation, de la collectivité locale, de l'entreprise — Dans l'école, et par tous les moyens extrascolaires, l'éducation économique doit devenir l'un des éléments essentiels de la conscience et de la culture des masses».

Ce ne sont certes par les cours optionnels qui sont présentement offerts aux élèves du secondaire et du CEGEP qui bâtiront les hommes d'affaires de demain ou même des citoyens éclairés sur le fonctionnement de leur société. Je prends aussi l'occasion, au passage, pour saluer l'initiative d'un mouvement qu'on appelle «Les Jeunes Entreprises» qui initie des jeunes gens du niveau secondaire à la conduite des affaires à travers une formule qui amène ces jeunes à réunir un capital-actions, mettre sur pied une entreprise miniature, fabriquer et vendre le produit de leur choix, répondre de leur administration à des actionnaires et finalement dissoudre l'entreprise au terme de ses activités. Tout ça à l'intérieur d'une période de six mois avec l'assistance de conseillers recrutés dans les entreprises.

Il y a, de toute évidence, bien d'autres façons d'amorcer un mouvement d'éducation économique. Hélas, on n'en est pas encore à discuter des modalités. Le débat se situe toujours au stade «d'être ou ne pas être»

ÉDUCATION ET IDÉOLOGIE

Est-ce que je vous surprendrai en disant que notre entreprise a modifié récemment ses critères d'emploi qui l'amènent maintenant à privilégier l'embauchage de candidats qui ont dépassé le cap de la vingtaine. Cette décision n'est pas sans raison à notre avis mais plutôt le fruit de l'expérience des récentes années alors que nous avions favorisé l'embauchage des jeunes de 18 à 20 ans. Nous avons dû nous rendre à l'évidence que les diplômés issus de nos collèges publics — cette remarque s'applique moins, à mon avis, aux institutions privées — étaient motivés, moins par le désir de remplir honnêtement leur tâche que par la volonté d'activer les frustrations, de susciter des mouvements de contestation, de donner à tous les gestes de la Direction une saveur d'exploitation des travailleurs, à charrier, en un mot, leur idéologie fondée sur la lutte des classes.

Qui oserait plaider l'innocence de l'école en regard de l'attitude de la jeunesse? Il saute aux yeux actuellement qu'un grand nombre de professeurs, mais surtout la Centrale des enseignants du Québec (C.E.Q.), utilisent la situation privilégiée que leur confère leur rôle de former les jeunes pour véhiculer des idéologies qui leur sont propres. Cette même centrale ne se cache pas d'ailleurs pour déclarer «que les étudiants ... doivent prendre conscience des intérêts de classe des travailleurs et comprendre la nécessité de s'organiser pour lutter». Il me semble évident qu'on a oublié la distinction à faire entre Formation et Idéologie.

J'accorde surtout aux parents et, dans une certaine mesure, à l'État le droit d'infléchir le jugement des enfants, de mouler leur échelle de valeurs, mais je ne condède aucun droit aux enseignants des écoles publiques d'endoctriner les travailleurs de demain dans la forme de société dont ils rêvent pour le Québec. Quand on veut transformer le système politique, on se fait politicien et non professeur.

Endoctriner, c'est vendre SA vérité;

Former, c'est proposer des options;

Endoctriner, c'est se faire l'avocat d'une cause;

Former, c'est enseigner les règles qui président à la formation d'un jugement objectif;

La volonté d'endoctriner, c'est par exemple le manuel du 1er mai;

La volonté de former, c'est par exemple le refus d'un grand nombre de professeurs d'utiliser ce même manuel.

DÉVALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL

Depuis longtemps, les employeurs ont adressé de sévères critiques à l'endroit de l'enseignement commercial. Vous avez probablement lu comme moi de nombreux rapports relevant un certain nombre de déficiences observées chez les jeunes travailleurs diplômés de ce cours. Les commentaires des employeurs soulignent non seulement une faiblesse dans la connaissance des langues mais encore une ignorance marquée des opérations commerciales même les plus simples. Plutôt que d'insister sur une meilleure préparation à donner à ceux qui se dirigent vers le monde des affaires — d'autres ont déjà proposé certaines corrections — permettez-moi de relever un phénomène engendré par le concept de polyvalence. Comprenez que je ne veux pas ici attaquer le principe de la polyvalence mais plutôt identifier ce que j'appellerais un effet secondaire. Contrairement au cloisonnement qui existait avant les années 60 entre les options classique, commerciale ou technique, nous retrouvons aujourd'hui côte à côte dans la même école secondaire l'ensemble de la population étudiante de la même région.

Les orienteurs se mettent alors à l'oeuvre afin de départager tout ce monde suivant une technique qui infailliblement dirige les plus fortunés

sur le plan intellectuel vers les sentiers du haut-savoir alors que les plus démunis sont contraints de s'orienter vers l'un des secteurs dits professionnels. Un tel décloisonnement offre certainement de multiples avantages mais pose aussi, à mon avis, un sérieux problème d'identité. Le processus d'orientation, tout autant que l'étiquette que charrie tout au long de son cours l'étudiant du commercial, ont tôt fait de dévaloriser l'importance de cette option. Peut-être faut-il chercher là en partie l'explication au fait que les employeurs ont souvent noté que l'attitude et les réactions de ces nouveaux travailleurs envers un premier emploi révèlent l'absence d'un but défini, un intérêt mitigé à l'endroit de leur fonction et l'insouciance à produire un travail de bonne qualité.

LE MONDE DU TRAVAIL DOIT JOUER UN RÔLE

En terminant, je veux toucher brièvement un dernier sujet: celui du rôle de l'employeur en regard de la préparation des jeunes au monde du travail. Il y a probablement plus à faire que de venir, comme aujourd'hui, dresser un bilan d'appréciation sur le système d'enseignement. La forme de collaboration qui vient d'abord à l'esprit est probablement le programme coopératif tel que présenté par les universités de Waterloo et de Sherbrooke depuis quelques années et répandu en Angleterre sous le nom de cours SANDWICH.

L'expérience québécoise s'est avérée satisfaisante lorsqu'elle fut tentée au niveau universitaire mais les tentatives du même genre appliquées aux étudiants du secondaire ou du collégial n'ont certes pas connu les mêmes succès. Tout en admettant qu'une pareille formule offre une occasion privilégiée d'exposer les jeunes aux réalités du monde du travail, il faudra réaliser que les entreprises sont mal structurées pour absorber de façon régulière un nombre important d'étudiants de tous les paliers scolaires. C'est donc une approche qu'on ne doit retenir que sur une base restreinte et réservée comme complément de scolarité aux étudiants universitaires seulement.

Comme mesure de compromis, j'aimerais offrir deux suggestions. La première est déjà appliquée mais sur une très faible échelle. Je crois possible et souhaitable que le programme scolaire incorpore à son calendrier des sessions d'échange ou des cours animés par des chefs d'entreprise ou des spécialistes puisés au sein des cadres d'une compagnie. La formation aux adultes repose en grande partie sur cette collaboration avec le monde du travail. Pourquoi ne pas l'étendre plus largement à tout le système de l'enseignement? L'autre formule veut contourner le problème d'organiser chaque année pour des milliers d'étudiants des stages de travail en industrie. À défaut pour les employeurs de satisfaire une clientèle aussi nombreuse, ne serait-ce pas faire un bout de chemin dans cette direction que de favoriser de tels stages pour les professeurs de ces étudiants?

Le principe du recyclage des maîtres est déjà largement reconnu par le ministère et la formule du stage des professeurs en milieu de travail permettrait à ceux-ci la mise à jour périodique de leurs connaissances techniques tout en leur donnant une lecture continuellement renouvelée des conditions et du contexte de travail qui attendent les jeunes à la sortie de l'école.

Voilà, peut-être trop brièvement, les observations et les commentaires que m'a inspirés le sujet qu'on se propose de débattre cet après-midi.

QUELQUES REMARQUES SUR «L'ÉCOLE DOIT PRÉPARER POUR LE MONDE DU TRAVAIL»

Paul Gallagher

Si l'on en croit les statistiques sur le chômage des jeunes adultes du Québec, il est évident que l'école, dans le sens générique, ne prépare pas les jeunes, au moins d'une façon directe ou systématique, pour le monde du travail au Québec. Si le monde du travail était synchronisé avec le monde de l'école, un faible pourcentage de chômage parmi les jeunes adultes en résulterait.

De fait, il existe actuellement un chômage élevé de jeunes gens ici, comme dans d'autres provinces du Canada qui ont une économie diversifiée. En fait, nous allons encore chercher une grande partie de notre main-d'oeuvre en dehors du Québec, bien que le monde du travail au Québec annonce tous les jours des postes intéressants. De ce fait, le monde de l'école ne produit pas le personnel requis par le monde du travail.

Le manque de coordination qui existe entre ces deux mondes continuera si les besoins du monde du travail ne sont pas définis et planifiés plus précisément et si l'école ne peut pas s'adapter aux besoins définis et planifiés de notre société.

Une coordination exacte de ces deux mondes — l'école et le travail — est possible seulement en théorie et n'est pas souhaitable dans une société démocratique. Toutefois, une coordination raisonnable est essentielle, possible et souhaitable si Québec veut utiliser efficacement ses ressources humaines et matérielles.

Le moyen de réaliser une juste coordination représente un défi pour le monde du travail comme pour le monde de l'école. On a relevé ce défi jusqu'à un certain point.

Le monde du travail, dans un sens global, s'est amélioré depuis quelques années en définissant ce qu'il exige du système d'éducation. Le monde du travail planifie mieux ses besoins à long terme.

Je crois que le monde de l'école a complètement reconstruit le système d'éducation depuis dix ans. Du point de vue des structures, notre système d'éducation qui découle de notre histoire et qui est le produit de notre société en vaut bien un autre. En outre, nous avons défini nos objectifs assez clairement — même si nous ne les appuyons pas tous. Le nombre de nos enseignants a augmenté, et leur formation s'est améliorée. Nos édifices et notre équipement sont beaucoup plus convenables, et le monde de l'école est plus que jamais attentif au monde du travail.

Néanmoins, ces deux mondes ne sont pas bien coordonnés. Pourquoi? Parce que, franchement, je crois que nous n'avons pas eu le courage de prendre des décisions difficiles, et que notre manque de confiance nous a empêchés d'accomplir certaines choses essentielles pour une véritable réforme de l'éducation.

La raison pour laquelle les deux mondes ne sont pas coordonnés est la suivante: premièrement, il me semble que nous avons présumé que les législateurs et les hauts fonctionnaires étaient capables non seulement de définir les besoins et planifier les réformes, mais aussi de réaliser ces réformes. Nous avons eu des proclamations de politique, et les hauts fonctionnaires de l'Industrie et du Commerce, de la Main-d'Oeuvre, et de l'Éducation ont été très actifs. Cependant, je doute que ces changements aient tellement influé sur ce qui arrive aux étudiants et aux diplômés.

Par conséquent, nos étudiants reçoivent encore la même formation que celle qui leur était disponible il y a 15 ou 20 ans. La réforme n'a pas été implantée; par la suite, très peu de changements se sont réalisés dans la salle de classe ou dans le monde du travail. Trop souvent, les porte-parole de ce monde disent une chose, et les employeurs agissent d'une autre façon. De même, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation parlent de changement, cependant, ces questions ont très peu d'influence sur l'école ou l'étudiant individuel.

Deuxièmement, les deux mondes confondent souvent les besoins à court terme et les besoins à long terme. En fait, ils sont tous d'accord que la formation générale est la meilleure préparation pour le monde du travail, et tout autre monde dans un sens idéal. La base d'une bonne préparation pour le monde du travail est la base de toute bonne préparation — savoir lire, écrire, compter et écouter. Cependant, nous oublions souvent que cette formation générale est un objectif très général et à long terme.

De plus, le monde du travail a des besoins très définis à court terme, et ces besoins changent toujours. En ce moment, il est évident que le Québec a un besoin à court terme, par exemple, de dactylographes, de traducteurs, de dessinateurs et de machinistes. Les mondes resteront mal coordonnés si le système d'éducation ne satisfait pas à ces besoins à court terme, si le monde du travail continue, comme il le fait aujourd'hui, à recruter à l'extérieur la main-d'oeuvre spécialisée dont le Québec a maintenant besoin, et si le monde de l'école refuse d'essayer de faire face aux besoins à court terme du monde du travail. Je crois que le monde du travail a perdu confiance dans la possibilité pour l'école de faire face à ces besoins. En effet, pour quelle autre raison voit-on les dirigeants des industries envoyer leurs propres fils et filles dans les institutions privées? Pour quelle autre raison voit-on les employeurs recruter du personnel outre-mer pendant les périodes de chômage élevé plutôt que de diriger leurs ressources vers un changement dans les écoles?

Les écoles, pour leur part, ont confondu la fin et les moyens. Lorsque l'objectif est la formation générale, les moyens devraient aussi être propres à la formation générale. Le problème, c'est que les moyens de formation générale sont souvent utilisés lorsque l'objectif est la formation professionnelle. Autrement dit, les écoles utilisent les méthodes à long terme afin de faire face aux besoins à court terme.

Un exemple: une industrie reconnaît une demande nouvelle et immédiate pour un genre particulier d'employés qui sera utile dans une partie du Québec pour un minimum de 5 ans. Selon les procédures actuelles concernant l'approbation des programmes relative à ce besoin, il faudra six ans pour préparer un programme qui répondra à ce besoin et le présenter aux étudiants. Lorsque nous aurons des diplômés, le besoin n'existera plus car les postes auront été remplis par des recrues venant d'ailleurs.

À mon point de vue, le noyau de la réforme scolaire au Québec aurait dû être le niveau collégial. Les Cégeps auraient dû être en mesure de répondre, d'une manière démocratique, aux besoins à long terme d'une formation générale et aux besoins à court terme d'une formation professionnelle particulière. Les Cégeps auraient aussi dû encourager des changements aux niveaux secondaire et universitaire. Mais, ces changements ne se sont pas produits, soit parce que nous n'avons pas compris la différence entre la fin et les moyens, soit parce que nous avons, comme disent les Anglais, «sold out» aux pressions de crédibilité.

Afin de faire face à certains besoins du monde du travail, nous devons avoir le courage d'abandonner quelques traditions de la formation générale, quelques traditions de l'école — d'éliminer la rigidité du semestre de 15 semaines comme critère de tous les programmes, de modifier la notion de «l'année académique» comme une chose sacrée, de changer l'idée que tout enseignement de valeur doit avoir lieu à l'école et doit être sanctionné par un crédit académique. En somme, nous devrions avoir le courage d'adopter les procédures de l'éducation récurrente.

Cependant, les changements de procédures ne changeront pas par eux-mêmes le monde de l'école. Nous devons aussi mettre notre confiance dans le personnel enseignant, autant que dans le ministère de l'Éducation, pour appliquer ces procédures. Afin de s'améliorer, les écoles, les commissions scolaires, les collèges et universités doivent prendre plus de responsabilités pour adapter les politiques dans leur propre milieu. Toutes les institutions feront *quelques* erreurs; quelques-unes feront conséquemment un mauvais travail; quelques milieux en souffriront. Cependant, le monde de l'étudiant s'améliorera, et le monde du travail sera plus satisfait des résultats obtenus dans la plupart des écoles.

Si nous avons ce courage, et si les législateurs et les hauts fonctionnaires ont cette confiance, le monde de l'école pourra changer. Il pourra conserver son mandat de formation générale à long terme, mais en même temps changer les moyens de faire face aux besoins à court terme du monde du travail.

Si nous avons ce courage et cette confiance, nous devrions aussi avoir le courage de définir de nouveau le rôle et la tâche des enseignants afin de faire face aux besoins à court et à long terme. Une fois que nous aurons redéfini ce rôle et cette tâche, les enseignants et autre personnel de l'école pourront se perfectionner à nouveau afin de faire face aux nouveaux besoins — comme le personnel des industries le fait lorsqu'il entrevoit la nécessité d'un changement.

Je ne crois pas que le Québec devrait partager la ligne de pensée d'un savant tel que Illich. Ses idées sont aussi peu réalistes qu'attirantes. Le monde de l'école au Québec possède les ressources humaines et matérielles nécessaires: à nous de les utiliser judicieusement.

Nous ne devons pas être pessimistes au point de dire que la réforme est impossible et que nous devons tout simplement vivre avec un système scolaire plus satisfaisant.

Si nous conservons nos structures actuelles d'éducation, en ayant le courage de prendre des décisions permettant de valider nos structures et en ayant confiance dans les milieux chargés d'appliquer ces politiques, quelques écoles prépareront au monde du travail.

Les parents sont les premiers interprètes des droits et des besoins de l'enfant

Madame Monique Grégoire
présidente du Comité de parents de la
Commission des écoles catholiques de Québec

Monsieur Robert Laker
Federation of Home and School Associations

Monsieur Claude Paquette
directeur du Centre de recherche et d'animation
en croissance institutionnelle (C.R.A.C.I.)

LES PARENTS SONT LES PREMIERS INTERPRÈTES DES DROITS ET DES BESOINS DE L'ENFANT

Monique Grégoire

Le contenu de cet exposé a fait l'objet d'échanges avec des membres de comités d'école et de parents à Québec et dans la région de Montréal. Ces réflexions n'engagent que moi-même mais je tiens à souligner qu'elles ont été partagées par d'autres parents.

Je ne voudrais pas m'attacher trop strictement à chacun des termes de l'hypothèse de départ, pour en nuancer le sens ou chercher les interprétations possibles; je veux plutôt souligner les réalités que cela fait émerger pour moi.

Je vous remercie de bien vouloir prêter attention à ce que peut dire un simple parent, donc quelqu'un à qui n'est reconnue aucune spécialisation. Mais je suis intéressée par le monde de l'éducation puisque je fais appel à plusieurs écoles pour mes propres enfants; et comme présidente d'un comité de parents j'essaie de représenter les intérêts des parents au niveau de la Commission scolaire de Québec.

1. POURQUOI LES PARENTS À L'ÉCOLE?

1.1. Les parents sont les premiers responsables de leurs enfants: affirmation bien banale pour exprimer une situation qui allait de soi dans une société où la famille était la cellule première. Celle-ci ne sentait pas le besoin de se définir des pouvoirs. Elle accueillait l'enfant et le prenait en charge jusqu'à ce qu'il vive par ses propres moyens, c'est-à-dire jusqu'au moment de fonder à son tour une famille ou d'entrer dans une communauté religieuse.

Les choses ne sont peut-être plus aussi claires alors que l'on accuse les parents de démission face aux jeunes, que la famille semble défaillante, concurrencée par d'autres types de cellules de base. L'État est amené à développer de nouveaux modes de suppléance dans une société qui encourage à satisfaire d'autres besoins que les besoins primaires; on peut citer comme exemples d'interventions les allocations familiales, les services de santé, le système scolaire, les services de loisirs, les garderies...

Pourtant c'est toujours ce lien entre parents et enfant qui reste prioritaire: pendant 15 ou 20 ans l'enfant vit en état de dépendance, avant tout par rapport à ses parents, et la plupart des parents assurent encore — plus ou moins bien comme ce fut toujours le cas — la prise en charge des

enfants qu'ils ont conçus. C'est pourquoi, dans les situations concrètes, ils restent encore les premiers interprètes des besoins de l'enfant, étant les mieux placés pour déceler ces besoins et pour y répondre.

Parce que l'enfant établit ses premières relations avec ses parents et fait ses premiers apprentissages dans un environnement organisé par eux, il est avant tout imprégné des valeurs que ceux-ci véhiculent, consciemment ou non. Quand l'enfant arrive à l'école, il vit déjà selon un certain ordre de valeurs; ce peut être l'apprentissage par l'expérience personnelle, l'autonomie, le respect de la personne humaine... tout comme la recherche du confort, l'obéissance ou la soumission à l'autorité.

Parce que les parents font appel à l'école pour élargir et enrichir l'éducation de l'enfant, celle-ci est obligée de tenir compte des valeurs vécues dans la famille si elle veut respecter l'équilibre et le développement de l'enfant. La chose est possible s'il s'établit un circuit permanent de communication entre parents et école. Il faut développer la prise de conscience des parents sur cette question. Trop souvent une relation s'établit entre les parents d'une part et la direction, les professeurs ou les professionnels non-enseignants d'autre part, le jour où la situation du jeune est devenue trop difficile ou marginale dans le cadre scolaire; l'autorité en avise les présumés responsables: les parents.

Peut-être pourrait-on envisager les difficultés de l'enfant comme découlant d'un milieu scolaire qui ne correspond pas à son état de réceptivité, ou va à l'encontre de l'échelle de valeurs qui l'a guidé jusqu'alors! À ce moment-là on placerait l'étiquette d'inadapté non plus sur des personnes ainsi cataloguées pour de longues années, mais sur une institution appelée à mieux répondre aux besoins des personnes.

1.2. Selon la Charte des droits de l'enfant (1959) et plus particulièrement les articles 6 et 7,

« ... il (l'enfant) doit autant que possible grandir sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents. »

« ... l'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation: cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. »

En effet, la société ne prend l'enfant totalement à sa charge que dans les cas d'incapacité notoire et irrémédiable des parents. Mais il ne faut pas oublier que l'enfant est une personne humaine appelée déjà à jouir de tous ses droits.

De plus en plus la vie urbaine et l'organisation scolaire reculent le seuil d'accès aux responsabilités et à l'exercice entier de ces droits.

Trop facilement école et famille se liguent pour maintenir un régime d'autorité hiérarchique qui assure le bon fonctionnement de l'institution et sécurise les adultes mais maintient les jeunes en état perpétuel de dépendance, donc met un frein à leur épanouissement, à la prise en charge de leur propre vie et à l'exercice des droits reconnus à toute personne

humaine. En réalité ceux qui détiennent une parcelle d'autorité ou de pouvoir craignent vite de la perdre! Pourquoi les jeunes ne peuvent-ils jamais choisir leur école, leurs professeurs, les matières qui les intéressent ou qui servent leurs projets, la meilleure façon d'apprendre et le meilleur moment pour le faire? À cause du lien particulier qui unit enfant et parents, ceux-ci sont plus directement concernés par l'évolution et le bien-être de l'enfant. Les parents pourraient donc contrebalancer le point de vue des fonctionnaires, des technocrates et spécialistes qui doivent veiller à l'efficacité des institutions et des méthodes, parfois au détriment des personnes.

La participation des parents à l'école doit couvrir un champ qui va se rétrécissant au fur et à mesure que le champ de participation des jeunes peut s'élargir. On remarque qu'il est difficile d'obtenir la participation des parents quand les enfants atteignent les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Le fait serait rassurant et normal si le champ de participation possible était réellement occupé par les jeunes eux-mêmes. Il serait utile de préciser ce champ de participation dans le sens vertical, de la maternelle à l'université, dans une vision de participation «descendante» des parents au profit d'une participation «ascendante» des jeunes.

1.3. Nous vivons dans une société dite «démocratique», donc qui sollicite la participation. Comme toute chose, vivre en démocratie s'apprend, par cercles concentriques, comme le mouvement de l'eau quand on y jette une pierre, avec le risque qu'un crapaud, un nénuphar ou une libellule en trouble partiellement l'harmonie sans toutefois en briser le mouvement. Pour se situer comme citoyen dans une société démocratique, il est tout à fait valable de participer à titre de parent dans le monde organisé de l'éducation. Peut-être n'est-ce qu'un des premiers cercles parmi ceux qui s'élargissent autour de la personne mais cette participation est aussi valable que le fait de voter à une élection scolaire ou d'être commissaire, d'être déléguée à Carrefour 75 dans le cadre de l'Année internationale de la femme, ou de participer au niveau d'un CLSC, d'un Conseil municipal ou à l'Assemblée Nationale. Il faut une prise de conscience collective de ce qu'est l'école et de ce qu'elle doit devenir; c'est le seul moyen de la faire évoluer.

Cela commande d'accueillir la collaboration de personnes qui n'entrent pas dans la catégorie du personnel spécialisé mais sont aptes à se joindre à un projet collectif.

Cela entraine l'acceptation d'un milieu pluraliste où peuvent s'exprimer et être respectées des conceptions et prises de position qui ne sont pas nécessairement unanimes ou uniformes. Cela veut dire aussi que l'on accepte la concertation de personnes qui, comme contribuables et comme citoyens, sont concernées par ce projet collectif, même sans être parents!

Il arrive que l'appel à la participation masque d'autres buts moins louables, tels: obtenir une caution à des décisions arbitraires, briser des tentatives de contestation, renforcer le pouvoir par un consensus facile, et chacun peut sans doute reprendre à son propre compte des raisons

de scepticisme ou d'amertume. C'est cela le crapaud... qui trouble l'harmonie sans nécessairement briser le mouvement!

2. DÉSILLUSION OU ÉVOLUTION DANS LA PARTICIPATION

2.1. Il y a une évolution certaine dans la participation des parents au monde de l'éducation, en commençant au niveau de l'école où les réalisations sont les plus nombreuses, mais aussi au niveau des commissions scolaires et parfois du MEQ.

Il faut lire, et je ne le résumerai pas ici, le document qui a été préparé par Marthe Henripin et Vincent Ross, intitulé «Les parents dans l'école», pour réaliser qu'il se passe quelque chose de nouveau et qu'il pourrait se passer bien d'autres choses encore! La participation du Comité de parents auprès du Conseil des commissaires est peu présente; la consultation, les formes qu'elle peut prendre et les résultats qu'elle peut donner sont peu précisés; on parle peu du MEQ . . . Il faut reconnaître que la participation n'est pas un fait définitivement acquis, ni généralisé, ni toujours efficace.

2.2. « . . . les parents ne participent pas assez, ils veulent prendre le pouvoir des commissaires, ils ne sont pas acceptés dans l'école, ils sont élus mais fonctionnent avec des idées personnelles, ils utilisent ce mandat comme tremplin vers des fonctions politiques . . . » Nous savons tout cela. Je préférerais qu'une évaluation objective soit faite, par le Conseil supérieur peut-être, en tenant compte de l'apport de cette participation dans une société démocratique.

Cela demande sans doute de sortir des conceptions traditionnelles d'efficacité, de saine administration, de normes, de pouvoirs à respecter... pour les subordonner à d'autres critères tels la valeur de l'activité éducative, celle de l'environnement éducatif, celle de l'école elle-même comme milieu de vie et de participation pour chaque personne. Si vous me donnez des exemples où la participation a entraîné l'immobilisme et la stagnation dans un milieu donné et d'autres où la centralisation du pouvoir a développé dynamisme et créativité, je serai prête à remettre ceci en question.

2.3. Ne demandez pas d'aligner les conditions idéales de la participation; on peut seulement relever quelques caractères intéressants dans l'état actuel de son développement.

À l'intérieur du milieu, il faut que soit manifeste de part et d'autre la volonté de faire une place aux parents, d'en intéresser un nombre toujours croissant tout en sachant qu'ils ne participeront jamais tous, ni de la même façon ni avec la même intensité. Il faut que soit acceptée l'insécurité engendrée par une participation élargie; il faut que la participation repose sur la crédibilité en ceux qui ont à prendre les décisions; il faut que chacun reconnaisse les limites et les devoirs de sa compétence; que l'on recherche une nouvelle notion d'efficacité qui mette plus de temps et d'effort sur la préparation de la décision que sur son acceptation ou sa justification. Le

facteur «temps» est indispensable pour que la structure mise en place apparaisse bien comme support à une lente maturation des mentalités et des comportements.

Au niveau du MEQ, il faut revoir la Loi 27 et le Règlement VI B pour y apporter des amendements répondant aux attentes des gens qui ont eu une expérience jugée valable (date des élections des comités d'école, modes de financement, modes de consultation, comités par niveaux dans les grosses polyvalentes . . .)

3. PROJECTION SUR UNE ÉCOLE OÙ LES PARENTS PARTICIPENT

Si on envisage de développer la participation des parents à la vie de l'école, il faut dire un peu ce que seront ces écoles! Je retiens trois caractéristiques qui me semblent faire corps aussi bien avec la réforme de l'éducation entreprise depuis 10 ans pour obtenir «le meilleur système au monde» qu'avec cet idéal de participation du citoyen.

3.1. Une école — et une administration scolaire — qui place toujours en priorité la personne du s'éduquant.

Qu'il suffise de rappeler certaines orientations que vous connaissez mieux que moi, et que l'on retrouve dans le rapport Parent, dans le rapport du C.S.E. sur l'activité éducative, dans maints articles ou opinions parus depuis.

Je désire surtout en tirer quelques conséquences quant à la participation des parents.

Ils participent, il est vrai, parce que certains s'en sont fait un devoir mais, la plupart du temps, il s'agit de questions administratives ou de questions périphériques à l'école (cours d'école, aménagement de salles, argent recueilli pour soutenir les sorties dans le milieu, classement de volumes à la bibliothèque, organisation des dîners à l'école, réaménagement administratif des écoles au niveau d'une commission scolaire); c'est un premier pas nécessaire. Quand la participation rejoindra-t-elle les questions qui mettent le plus directement l'enfant en cause? Quand pourront-ils intervenir au niveau des contenus et de la pédagogie, en témoins du milieu, en interprètes des besoins de l'enfant, pour que professionnels et administrateurs n'oublient pas ce point de vue quand ils préparent les décisions ou les prennent? Les parents doivent mieux être informés, et informés à temps, ils connaîtraient les résultats des évaluations; les tensions entre parents, directeurs et professeurs pourraient être atténuées.

L'administration ne donne pas toujours les moyens pratiques de réaliser ce qu'elle accorde en théorie; les méthodes employées ne donnent pas toujours les résultats promis par les spécialistes; on reçoit rarement des explications sur les causes et les raisons . . .

Des projets s'élaborent ou sont mis sur pied en ce sens, tels le projet de gestion participative à la C.E.C.M., la participation aux comités des politiques pédagogiques, la participation aux journées pédagogiques, l'intégration d'un parent au Conseil d'école. Pourquoi ne peut-on aborder ensemble certaines questions, telles l'éducation sexuelle dans les écoles, la spécialisation hâtive au secondaire, l'enseignement du français et de l'histoire, les travaux de recherche à l'élémentaire . . .

On a souvent dit que l'arrivée massive vers la ville a déshumanisé, a rompu les relations humaines qui existaient en milieu rural, a isolé les gens dans un anonymat tragique. Ne fait-on pas la même chose dans ces grosses écoles de 2000 ou 3000 élèves qui ont entre 12 et 17 ans, encadrés par des adultes obligés de respecter les normes d'efficacité?

Pour que l'école devienne milieu de vie, ne peut-on à côté d'autres moyens penser à l'intégration des parents à la vie de l'école: présence à certains cours, invitations aux sorties dans le milieu, permanence assurée certains jours par le comité d'école, rencontres avec les professionnels non enseignants . . .?

L'acquisition de connaissances n'est qu'une dimension; comment demander aux enseignants déjà débordés par leurs tâches et les heures de prestation de répondre aux droits et besoins des jeunes en information, en environnement, en communication, en relations humaines?

Pourquoi les parents ne sont-ils pas consultés au moment des nominations des cadres de l'école?

Ils pourraient également participer à l'élaboration de tout projet qui rejoint ce désir de faire de l'école un milieu de vie (projet d'enseignement individualisé, accueil à la rentrée des classes, journées de plein air, activités étudiantes intégrées à l'horaire, échanges entre classes de localités différentes . . .)

3.2. Une école qui répond aux besoins du milieu, tout en tenant compte d'objectifs généraux définis par le MEQ.

On sait en gros ce que la plupart des parents attendent de l'école: acquisition de connaissances, transmission des outils nécessaires pour faire face aux difficultés de la vie, socialisation. On sait peut-être moins ce qu'en attendent les jeunes. Il serait utile aussi de savoir ce que l'école est prête à donner? Quels sont les objectifs définis par le MEQ?

On pourrait mettre sur pied des écoles qui auraient un visage propre, reflétant le milieu et répondant à ses besoins, dans le cadre très large tracé par les objectifs généraux. Cela demande décentralisation et répartition des pouvoirs. Le milieu est de plus en plus prêt à en user.

Le rôle de consultant n'est utile que s'il se situe au même niveau que le pouvoir. À quoi sert à un comité d'école d'adresser une recommandation au directeur si le pouvoir de décider sur ce point est ailleurs? Il faut développer le travail du Comité de parents au niveau de la Commission scolaire en tenant compte des délégations de pouvoirs, dans un effort

de collaboration ou l'apport de chacun est différent et accepté pour ce qu'il peut être. Cela demande, même de la part des administrateurs, de trouver de nouvelles formes de relations et de travail en groupes.

La CEQ semble se préoccuper un peu de l'existence des comités d'école! Faut-il un conseil syndical au lieu d'un conseil d'école, et un comité de travailleurs au lieu d'un Comité de parents? Faut-il rendre l'école aux enseignants ou la donner aux étudiants? Questions faciles à poser? Il est inutile de les durcir. Là aussi, il faut établir un circuit de communication.

Ce visage plus humain de l'école ne peut être bâti à la grandeur de la province, mais doit s'inscrire au niveau de chaque milieu, avec les ressources du milieu, grâce à un réseau d'interrelations, humaines avant tout.

Il faut chercher la collaboration de tous pour élaborer des projets locaux et régionaux.

Je citerai deux exemples parce qu'ils ont alimenté les articles des journalistes pendant plusieurs semaines: le diaporama du ministère des Affaires sociales qui a été interdit par le Comité catholique et le Manuel du 1er mai qui a été interdit par le Conseil des Commissaires de la C.E.C.Q.

Le meilleur lieu de consultation sur chacune de ces questions me semblait être l'école; les projets auraient pu être évalués en fonction des besoins des enfants, des ressources du milieu et de l'état de réceptivité de tous. Que ce soit en éducation sexuelle ou dans l'étude de l'évolution d'une ville, des conditions de travail à l'Anglo Pulp et du jeu parlementaire à l'Assemblée Nationale, cela engage des convictions religieuses ou morales, des prises de conscience sociale ou politique . . . Il est d'autant plus important de susciter alors la collaboration de tous les agents de l'éducation et d'apprendre tout de suite comment fonctionner dans une société pluraliste. Autres projets locaux ou régionaux: intégration d'une école au quartier, projet d'enseignement individualisé dans une école secondaire, éducation sexuelle en 6e année avec participation des parents, problème de l'absentéisme, réaménagement des écoles pour le territoire d'une commission scolaire . . .

Pour aborder les questions, il faut développer des modes de consultation plus efficaces, donner aux parents des moyens de formation et d'information adéquats, les services d'animateurs au service des groupes.

3.3. Une école qui utilise les ressources du milieu et qui est au service du milieu.

L'école a perdu le monopole de l'éducation et elle doit le reconnaître. Les agents de formation se sont multipliés. Il faut évaluer leur apport et aider les jeunes à établir des liens pour unifier leurs connaissances et leurs comportements. (Loisirs, T.V. et radio, engagement social dans le quartier, expérience en histoire à l'Île d'Orléans, liste de ressources du milieu).

En cherchant à établir des liens entre ces différentes sources de formation ou d'apprentissage, on devra aussi préciser l'apport spécifique de l'école et le rôle des spécialistes de l'enseignement, qui ont appris des contenus, des méthodes, des «clés» pour comprendre et transmettre.

Les parents sont bien placés pour découvrir les ressources disponibles et tenter d'assurer la meilleure communication possible, à condition de résorber cette crainte que nourrissent certains enseignants de voir les parents se mêler de ce qui ne les regarde pas.

4. QUELQUES INTERROGATIONS EN SUSPENS . . .

4.1. Les parents qui veulent participer manifestent de grands besoins de formation et d'information.

Il faut à tout prix éviter la tentation de devenir des spécialistes; il n'est pas nécessaire d'avoir lu tous les rapports de tous les comités du MEQ. De quelle utilité seraient les avis de pseudo-spécialistes ou de pseudo-technocrates? Parents et spécialistes peuvent parler des mêmes choses mais en apportant des éléments différents dans le dialogue. Les parents ont besoin de «clés» pour comprendre, de méthodes pour participer, de moyens pour évaluer leur action, mais leur connaissance de la vie et de leur enfant reste leur principale compétence.

Les Services d'éducation aux adultes se mettent de plus en plus à la disposition des comités pour des sessions en animation. Le document déjà cité «Les parents dans l'École» est un outil et un stimulant précieux.

Il faut mettre au point des outils adaptés et facilement utilisables. Lesquels? Par qui? La Fédération des Comités de parents de la province de Québec pourrait très utilement développer son travail dans ce sens.

4.2. Les difficultés du bénévolat!

Le principe du bénévolat me semble encore bon. La participation ne demande pas de rétribution. La question se pose quand même pour les «cadres», c'est-à-dire ceux qui ont des responsabilités d'une certaine envergure. Qu'ils ne soient pas rémunérés, d'accord. Qu'ils soient pénalisés: non. Imaginez le nombre d'heures de gardiennes pour ceux qui ont plusieurs réunions par semaine. Aucune reconnaissance n'est accordée à la compétence acquise par plusieurs années d'engagement. Pourquoi pas une recherche sur la valeur éducative de l'action et de la participation? Il n'y a aucune déduction d'impôt pour un citoyen qui donne bénévolement 20 ou 30 heures/semaine de travail à la collectivité.

On doit trop souvent mettre en balance compétence et disponibilité. La question se pose chaque fois que les parents sont invités à siéger à la Commission scolaire dans des comités conjoints.

Peut-on prévoir que le travail d'information et d'animation soit assuré par un permanent?

4.3. Problème de la continuité . . . dans la participation des parents, dans les engagements des directions et des enseignants, dans les politiques des commissions scolaires.

4.4. Communication et consultation doivent se développer aux différents niveaux du pouvoir. Dans quelle mesure les comités d'école et de parents sont-ils représentatifs du milieu s'ils n'intensifient pas la communication avec les parents et n'établissent pas un processus régulier de consultation? Les Comités de parents sont intéressés à développer des relations et des méthodes de travail plus précises avec les Conseils des Commissaires, Comités exécutifs ou direction générale. Ne pourraient-ils pas assister à certaines réunions (Exécutif des Commissaires, par exemple)?

Dans quelle mesure le MEQ et le CSE sont-ils prêts à considérer les comités qu'ils ont voulu mettre en place comme premiers représentants des parents? Parfois on a l'impression que les déclarations de certaines associations ont plus de poids . . .

Le MEQ et le CSE considèrent-ils les Comités de parent comme interlocuteurs valables pour affronter quelques questions importantes, telles: l'éducation sexuelle à l'école, la coexistence du secteur privé, les innovations pédagogiques, la décentralisation, le réaménagement des écoles en fonction de la baisse de clientèle scolaire, etc.

CONCLUSION

Je n'ai pas visé à vous donner une information complète sur l'état de la participation des parents, ni à vous convaincre de son bien-fondé.

J'ai plutôt essayé de saisir combien cette participation qui se cherche encore mais commence à s'inscrire dans la réalité de certains milieux, peut devenir un facteur puissant d'humanisation et d'évolution de l'école et de la société.

Je souhaite seulement qu'elle suscite assez de confiance lucide chez ceux qui détiennent le pouvoir pour que lui soient accordés temps et moyens pour que mûrissent quelques-uns de ses plus beaux fruits.

LES PARENTS SONT LES PREMIERS INTERPRÈTES DES BESOINS DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

Robert Laker

Que les parents soient les premiers éducateurs de l'enfant, ceci n'est pas discutable. Par ailleurs, que les parents soient les premiers interprètes des besoins de l'enfant auprès de l'école pendant sa formation scolaire, cela peut être discuté.

Il est vrai que la présence même de l'éducation professionnelle dans la vie de l'enfant diminue l'influence primaire des parents en tant qu'éducateurs. L'école encadre les moyens d'apprentissage, permettant ainsi une formalisation du «savoir-faire» chez l'enfant. La relation maître-élève se révèle beaucoup plus objective et fonctionnelle que la relation parents-enfant. Les parents doivent nourrir, vêtir, abriter les enfants et surtout leur permettre de vivre la sécurité affective nécessaire dans l'interrelation familiale. Cette prise de conscience, disons même cette intuition, a permis de réaliser que l'influence de l'éducateur dans la vie de l'enfant ne diminue en rien le rôle des parents et a aussi amené la formation du mouvement de «Home and School» dans les écoles anglophones de l'Amérique du Nord.

Il y a cinquante-six ans, la première association de «Home and School» naissait au Québec. Ce mouvement s'est développé et est devenu la Fédération de Home and School, un mouvement d'envergure provinciale et nationale, dont je suis membre.

Les objectifs de ces associations demeurent toujours les mêmes:

> «Permettre une relation vraie entre parents et éducateurs afin qu'il y ait une coopération adéquate pour le développement personnel de l'enfant, tout au long de son quotidien, tant à l'école que dans son milieu familial et aider à éduquer l'opinion publique en ce qui concerne la réforme et les initiatives pédagogiques.
>
> «Unir les efforts des éducateurs et des parents afin de permettre à chaque enfant de bénéficier de tous les avantages d'une bonne éducation intellectuelle, morale, physique et spirituelle.
>
> «Promouvoir et encourager la recherche en éducation, aider les éducateurs à améliorer le milieu de vie de l'école et valoriser la vie familiale et nationale en stimulant l'intérêt public en ce qui concerne le développement de l'enfant.»

Le mouvement «Home and School» n'aurait pas progressé sans que parents et éducateurs ne prennent conscience ensemble que l'école ne peut

réussir à elle seule sa tâche de formation des hommes et des femmes de demain.

Non seulement, l'Association a permis aux parents de discuter, d'observer et d'appuyer les enseignants dans leur fonction d'éducateurs, mais elle a donné lieu à des échanges informels permettant une connaissance mutuelle.

Les associations, au niveau de l'école, ont ressenti le besoin de se réunir et de s'informer sur le plan provincial, et la Fédération de Home and School est devenue le porte-parole des associations auprès des syndicats d'enseignants, des commissions scolaires et des organismes du ministère.

La Fédération avait déjà fait un sondage des besoins éducatifs au niveau local avant même que le travail de la Commission Parent soit en mesure de le faire. Par conséquent, la Fédération tenant compte de ses objectifs, a recommandé la création d'un ministère d'Éducation, d'écoles polyvalentes, etc.

Ce sont des parents intéressés à la formation de leurs propres enfants, qui se sont penchés sur des solutions à apporter au début de la réforme. Ces parents ont mis beaucoup de temps et d'enthousiasme afin d'instaurer un mode de communication avec le milieu scolaire. La Fédération Home and School ne pouvait avoir d'influence positive sur l'école sans la coopération et la participation des parents et des éducateurs. L'intérêt commun de tous c'est l'enfant, et les éducateurs et les parents sont les agents coopérateurs. Dans l'évolution de notre système scolaire, ce sont les parents et les éducateurs qui ont bien voulu se consulter.

Les comités d'école ont été fondés par le ministère afin d'assurer par la loi, la consultation. Mais cette consultation est un art. Elle exige des participants la nécessité de s'entendre, de se comprendre, de se respecter et ce qui en résulte doit être communiqué aux autres parents et enseignants.

Les parents représentent le milieu socio-économique, et peuvent enrichir les discussions des comités d'écoles, de leurs expériences variées. Ils représentent les nombreuses fonctions que les enfants devront exercer dans la société à venir.

Parfois on se moque de la compétence des parents en matière d'éducation. Les éducateurs professionnels semblent croire que les intérêts des parents ne peuvent être centrés que sur leur propre enfant, et non pas sur les besoins de la collectivité; que les parents ne peuvent pas comprendre que l'école peut répondre à de nombreux besoins.

Malgré cet intérêt particulier envers leur enfant, les parents peuvent être amenés à se préoccuper de l'environnement global de l'enfant. Ne serait-il pas vrai de dire que chaque intérêt social est porteur d'une expérience personnelle? Mais pour que l'intérêt particulier devienne un intérêt de plus grande envergure, l'éducateur se doit d'informer les parents. Il faut beaucoup de tact, d'écoute, d'accueil, de disponibilité et de patience.

Cette consultation et cette information exigent beaucoup de temps. L'éducateur doit essayer d'écouter les parents, de se soucier de leurs inquiétudes, d'expliciter la relation de l'enfant avec le milieu scolaire. Cela permet une expérience mutuelle de confiance grandissante et de sympathie. Il s'en dégage une atmosphère de relations positives et d'enthousiasme dans le milieu scolaire.

Par contre, dans un climat de communications limitées et formelles, c'est-à-dire lorsqu'il y a *seulement* dialogue entre un principal et un enseignant présents, l'échange ne pourrait qu'accentuer les divergences. Ceci entraine des relations difficiles, et les enfants en souffrent. Le mode de consultation doit donc être flexible et doit répondre tant aux besoins humains qu'aux besoins du système. Que doit être l'objectif principal de la consultation?

On dit que l'école est le miroir de la société qu'elle dessert, et les écoles d'aujourd'hui reflètent de façon déconcertante les changements de la société actuelle. La famille est dévalorisée, et les parents sont en conflit avec les influences qui essayent d'exercer le contrôle sur leurs enfants. Les valeurs sociales et morales de la tradition judéo-chrétienne diminuent d'importance et les jeunes sont «gaspillés» par une économie qui leur prêche l'indépendance. Ces jeunes sont influencés par les media de la presse et de la télévision qui trop souvent dévalorisent les relations humaines et glorifient l'égoisme. Ils sont influencés aussi par leur groupe et non par la famille.

L'école elle-même instaure des politiques qui sont mises à l'échelle du dénominateur commun, ce qui reflète une baisse des valeurs morales d'excellence et d'effort. On doit se demander si les éducateurs eux-mêmes, soucieux de ne pas être accusés d'imposer des valeurs, ont changé leur rôle de vrais pédagogues. Quoiqu'il en soit, il reste quand même que l'enseignant, malgré lui, impose ses propres valeurs à ses étudiants. L'éducateur a le devoir d'aider les jeunes à discerner, à faire le point sur les valeurs sociales et morales. Mais l'école ne peut pas expliciter les valeurs fondamentales dans le contexte d'un «vacuum» — il lui faut intégrer la formation désirée par le milieu qu'elle sert. Aujourd'hui les parents qui croient à certaines valeurs fondamentales d'éducation retirent leurs enfants de l'école publique et les envoient à l'école privée (s'ils le peuvent), ou les objectifs et les méthodes d'apprentissage répondent mieux à leurs aspirations. Ce qui est le plus regrettable c'est que ces parents sont ceux qui devraient être la clef de voûte du système public. Ils reconnaissent instinctivement le besoin d'une formation stable dans une société instable. Ces parents s'opposent à des programmes d'école qui n'ont pas d'objectif acceptable par le milieu.

Les éducateurs ont la responsabilité d'informer les parents sur les objectifs des nouveaux programmes. On ne peut pas justifier des innovations basées uniquement sur des techniques professionnelles. Il faudrait y incorporer les valeurs et les intérêts des parents qui font partie de l'édu-

cation de l'enfant depuis sa naissance. Les écoles à aires ouvertes sont une source de désordre à moins que les valeurs du milieu scolaire y soient respectées. Les parent accepteront les innovations pédagogiques lorsqu'ils seront confiants que leurs objectifs propres sont appuyés par l'école. Les parents doivent être informés et éduqués sur les objectifs des méthodes pédagogiques et les enseignants doivent être sensibilisés aux valeurs des parents.

Quelques exemples suffisent pour souligner ce point. Les parents veulent que leurs enfants apprennent le respect d'autrui, mais c'est le désordre dans les autobus scolaires et le vol et le vandalisme dans nos écoles qui prolifèrent. Lorsque des parents offrent leurs services afin d'enrichir l'environnement éducatif, ils s'aperçoivent que ce que l'on appelle liberté et spontanéité c'est plutôt le *laisser-aller* que l'on préconise; c'est à ce moment-là que les parents insistent sur un retour à des méthodes traditionnelles puisque celles-ci ont eu du succès dans le passé. Ceci ne veut pas dire que les parents rejettent la liberté d'esprit mais qu'ils considèrent le respect de la personne et d'autrui comme étant l'essentiel de la pédagogie. Tout en comprenant le besoin de former pour l'avenir, les parents seront d'accord avec les changements éducatifs que cela impose s'ils se rendent compte que l'unité avec le passé est vécue et si les valeurs fondamentales qu'ils ont véhiculées dans la société sont reconnues.

L'éducateur ne doit pas être en état de défensive si ses innovations sont rejetées par les parents car il démontrerait alors une attitude négative et rigide, attitude que craignent déjà les parents.

Les investissements en éducation au Québec n'apporteront que peu de profit si les besoins réels des parents ne sont pas reconnus. Nos jeunes ont besoin des outils nécessaires pour faire des choix valables pour eux-mêmes et pour la société à venir. Ils auront sans doute la capacité intellectuelle pour le faire, mais auront-ils la formation morale qui leur permettra de prendre des décisions axées sur des valeurs fondamentales.

Lorsque l'enfant a quitté l'école, la société juge négativement ou positivement les parents selon le «type d'adulte» qu'est devenu leur enfant. Peu importe la réussite sociale, politique ou familiale des parents, s'ils n'arrivent pas à assumer leurs responsabilités «à titre de parents», ils ne pourront pas être les premiers interprètes des besoins de leur enfant dans le milieu scolaire.

COMMENTAIRES
Claude Paquette

LES TENDANCES

Le thème de ce débat proposé par le CSE s'inscrit dans le cadre d'un problème de fond dans le monde de l'éducation. Ce problème est étroitement relié à des tendances très diverses et qui s'affrontent dans plusieurs milieux scolaires. Trois tendances très marquées sont vécues actuellement dans les écoles du Québec.

La première tendance veut que l'enseignant soit le premier responsable de l'acte pédagogique. Celui-ci a ses croyances pédagogiques et il se doit d'être cohérent. Son quotidien pédagogique se doit de refléter sa philosophie de l'éducation. Cette tendance entraine le fait que les parents et les enfants doivent accepter qu'ils ont peu de choses à dire sur les valeurs vécues et véhiculées dans le système scolaire. Le milieu doit progressivement adhérer à la philosophie de l'école. Pour plusieurs, «l'acte pédagogique n'est pas négociable» et il relève avant tout de l'enseignant.

Une deuxième tendance très nette veut que les parents dictent leurs vues à l'école. Ceux-ci connaissent leurs enfants et ils savent mieux que quiconque ce qu'ils ont comme «besoins». Les parents peuvent édicter une philosophie de l'éducation et, dans certains cas, aller jusqu'à donner la manière de faire. Cette tendance entraîne que l'enseignant devient un exécutant et qu'il n'a pas à se prononcer au niveau idéologique. À la longue, il peut devenir un technicien appliquant une pensée pédagogique qui est extérieure à lui-même. L'école se modèle au milieu et change en tant que le milieu évolue.

La troisième tendance veut que l'école, les enseignants et les parents s'ajustent entre eux. Il s'agit ici de trouver des lieux communs et de tenter d'évoluer au même rythme. Cette tendance entraîne souvent une pédagogie diffuse et très peu articulée. Ceci vient du fait que les enseignants et les parents tentent de rallier des positions souvent contradictoires. Nous pourrions relever l'exemple suivant:
Dans une même école du premier cycle de l'élémentaire, les demandes tournaient autour des quatre axes qui suivent:

- que l'enfant soit heureux à l'école
- que l'enfant soit autonome
- qu'il y ait plus de discipline
- que l'élève apprenne le plus rapidement possible une grande masse de connaissances.

L'enseignant qui doit concilier ces quatre axes dans sa classe en arrive souvent à une pédagogie tellement contradictoire que les effets en sont peu positifs.

Les trois tendances décrites peuvent se résumer de la manière suivante:

— l'école au service des aspirations et des idéologies pédagogiques des professeurs;

— l'école au service des aspirations et des idéologies des parents;

ou

— l'école, terrain d'ajustement entre les aspirations des professeurs et des parents.

Il faut noter ici que de partir des aspirations des professeurs et/ou des parents n'implique pas qu'il y ait concordance avec celles de l'enfant. Même si l'enfant est une préoccupation pour tous, il serait hasardeux d'affirmer que les aspirations éducatives des professeurs et des parents s'inspirent intégralement de ce qu'un enfant pourrait formuler.

Les parents et les professeurs se disent les interprètes. Je dis peut-être . . . mais pour pouvoir interpréter, faut-il avoir des faits venant de l'enfant lui-même. Il faut qu'il nous ait communiqué consciemment ou non ses aspirations.

LES DROITS DE L'ENFANT

Parler des droits de l'enfant implique que l'on s'attarde à des dimensions philosophiques. Il n'existe pas de façon univoque pour traiter le problème. Plusieurs visions du monde peuvent nous aider à décrire ces droits. Chacun de nous inscrit l'éducation de ses enfants à travers une certaine conception de la vie. Cette conception a des incidendes très nettes sur ce que nous exigeons et de nous et de nos enfants. Nous cherchons tous à devenir cohérents par rapport à cela. Cette conception contient en elle-même une certaine permanence dans le sens qu'elle évolue lentement et qu'une trame de fond y est inscrite.

Nous pouvons regrouper ces conceptions de la vie sous deux grandes rubriques qui pourront être reliées à deux dimensions pédagogiques différentes. Les deux conceptions sont les suivantes:

- Vivre en fonction du lendemain
- Vivre en fonction de «l'ici et maintenant»

Le premier aspect correspond souvent à des attitudes voulant qu'il faille vivre aujourd'hui de manière à obtenir un plus-avoir demain. Les aspects utilitaires priment et sont les premières sources de la motivation.

Le deuxième aspect correspond à des attitudes voulant qu'il faille vivre aujourd'hui pleinement et cette croissance personnelle permet un plus-être. Les aspects humanistes priment et sont les sources de la motivation.

Il est évident qu'il s'agit de deux pôles et que, chacun, nous nous situons à l'intérieur de ce balancier. Compte tenu de notre conception de

la vie, nous estimons que nos enfants ont des droits reliés à celle-ci. Je donne en exemple un droit qui est issu de gens ayant une tendance très nette à vivre en fonction de «l'ici et maintenant»:

> «L'enfance est quelque chose à chérir; ce n'est pas une période de préparation à la vie, mais plutôt une partie vitale de la vie elle-même qui doit être vécue pleinement chaque jour. L'enfant vient à l'école pour vivre et non pour se préparer à vivre.»

Une étude sociologique réalisée à la Commission Scolaire de Saint-Jérôme[1] permet de dégager que parents et professeurs peuvent se distinguer par rapport à deux grands types d'école:

- à fonctions utilitaires
- à fonctions humanistes.

Les droits de l'enfant se voient beaucoup plus en termes d'alternatives philosophiques. L'école pourrait voir à offrir ces alternatives à la population et aux enseignants. Parler des droits, c'est parler des principes généraux qui tendent à régir notre conception de la vie et de l'agir humain.

LES BESOINS DE L'ENFANT

L'enfant est souvent considéré, de par son âge, comme un individu ne pouvant pas, sans action extérieure, manifester ses besoins. Ma position est assez éloignée de celle-ci.

Je crois qu'il faut considérer l'enfant comme une personne humaine et ce, au même titre qu'un adulte.

Dans cette perspective, il existe un ensemble de besoins fondamentaux qui sont innés et universels. Ces besoins fondamentaux se situent à plusieurs niveaux: des besoins physiologiques, de sécurité, d'amour, d'affection, d'appartenance, d'estime, de réalisation personnelle[2].

> «Les besoins sont des forces positives et constructives et perçues comme telles par la personne: forces par lesquelles s'exprime le dynamisme de croissance qui meut et motive la personne. Ce sont des désirs, des aspirations, des visées de l'organisme vers des buts perçus comme désirables: tels sont, par exemple, le désir de réussir, le désir de savoir, le désir de créer, le désir d'aimer et d'être aimé, etc . . .»
>
> *Opération Départ* (Montréal) — Tome 2, p. 26

---

[1] *Tels parents, tels profs, telle école* — Analyse des aspirations et attitudes pédagogiques face à l'école élémentaire de la population et des professeurs de la Commission Scolaire de Saint-Jérôme — Novembre 1974.

[2] Maslow (1962), dans son ouvrage *Toward a psychology of being* traite de ces besoins fondamentaux.
Saint-Arnaud, Yves (1974): *La personne humaine* — (Montréal, Editions de l'Homme), parle des besoins d'aimer, d'être aimé, de produire, de comprendre...

La satisfaction de ces besoins est existentielle tant pour un enfant que pour un adulte. Il s'agit là de notre propre croissance personnelle qui est en jeu. Il s'agit d'une recherche quotidienne et où chacun se différencie des autres.

Il est indéniable que l'environnement social, éducatif et culturel joue un rôle primordial dans la satisfaction de ces besoins. L'influence de l'environnement est acquise et non innée. L'enfant se développe progressivement et lentement en *interaction* avec son environnement.

Le rôle des parents et des enseignants dans ce contexte n'est pas de cerner les besoins, ni de les interpréter, ni de les imposer. Ce rôle se situe nettement dans la perspective de mettre en place un environnement suffisamment riche et stimulant pour que les besoins fondamentaux puissent se satisfaire progressivement. Pour l'enfant, il s'agira d'une source de croissance très profonde.

L'on constate que trop souvent les parents et les professeurs visent des besoins-déficiences au lieu de travailler sur des besoins-croissance. Partir des besoins-déficiences favorise encore une fois le risque de confondre les perceptions de l'adulte avec les besoins réels de l'enfant.

LES CONSTATS ACTUELS

Je voudrais énumérer ici un certain nombre de constatations:

1. L'ajustement devient de plus en plus difficile entre:
   - les professeurs entre eux
   - les professeurs et les parents
   - les parents entre eux.
2. L'affrontement entre deux conceptions de l'école s'actualise progressivement.
3. Les parents et les enseignants ont souvent peu de programmes d'action communs.
4. Les parents inscrivent rarement leurs doléances face à l'école dans une perspective de philosophie de l'éducation.
5. Les besoins fondamentaux de l'enfant sont souvent confondus avec des besoins-déficiences.

PISTES DE RECHERCHE

L'ensemble des constatations faites m'amène à formuler deux pistes de recherche à mettre en relation pour arriver à proposer une solution à court terme:

1. Permettre aux idéologies pédagogiques de se confronter.

   Il est important de noter que la confrontation des idées permet à celles-ci d'évoluer. Cela est très sain même si cela peut bouleverser un milieu. Brasser des idées peut être dérangeant.

Permettre cette confrontation amène une participation plus forte parce qu'elle implique des valeurs.

«Ce serait dissoudre la notion que de la dissocier des querelles où elle se forme et se reforme sans cesse. L'idéologie, c'est la société comme polémique, c'est la société tâchant de se définir dans des luttes et des contradictions[3].»

2. Permettre des choix pédagogiques aux enfants, aux parents et aux professeurs.

UNE SOLUTION À COURT TERME

Il me semble qu'une des solutions à envisager à court terme est celle du respect de l'idéologie éducative. Quand je parle de ce respect, il se doit d'être assuré tant pour l'enfant, le parent que pour le professeur.

Ce respect de l'idéologie éducative devrait s'insérer dans une recherche dynamique et positive visant à faire évoluer nos valeurs et nos schèmes de pensée. Il ne s'agit pas de rendre statique ce qui, par définition, est mouvement.

Cette solution implique que le milieu scolaire fasse une étude articulée des alternatives qui peuvent être élaborées et offertes[4]. Cette étude doit évidemment être faite avec tous les agents impliqués.

Je décris au moins six phases visant à articuler cette solution en projet concret:

Phase 1 — Présenter les alternatives.

Phase 2 — Instrumenter pour que tous puissent les analyser efficacement.

Phase 3 — Instrumenter les parents pour qu'ils «écoutent» les choix de l'enfant et tentent de les concilier avec les leurs (considération inconditionnelle).

Phase 4 — Offrir aux parents et aux professeurs de faire un choix.

Phase 5 — Aménager le milieu scolaire en fonction des choix.

Phase 6 — Assurer une animation permanente visant la confrontation et les échanges.

Il est clair que ce projet pose des problèmes administratifs. Ils ne sont pas insolubles. Les solutionner rendrait l'administration vraiment au service de la pédagogie et des hommes.

---

[3] Dumont, *Les idéologies*, PUF, Paris, p. 6.

[4] Certaines études laissent entrevoir qu'il existe au Québec actuellement quatre grands courants pédagogiques, à savoir:
— l'école traditionnelle; — la «Free School»,
— l'individualisation fermée et formelle, — l'individualisation ouverte et informelle.

UNE SOLUTION À LONG TERME

La solution à court terme permettra aux gens de s'analyser, de vraiment voir des pédagogies vécues avec une certaine orthodoxie et de poser par la suite des jugements plus articulés.

À long terme, il faut cependant miser sur une évolution populaire et permanente visant à modifier ses valeurs, ses rapports sociaux et à s'axer davantage sur la personne.

Etzioni mentionne avec justesse la tendance de l'évolution de l'éducation:

> «L'éducation peut et doit être une force de changement, elle doit aider la société à tendre vers un monde plus humain et plus juste. Ce but doit constamment transparaître dans le langage, la planification et les structures de l'éducation[5].»

Cette mise en place d'une école plus humaniste exigera la participation des étudiants, des professeurs, des cadres et des parents. Souhaitons que le MEQ établisse un plan-cadre et assure dans chacune des institutions-écoles des conditions qui en favorisent la réalisation.

---

[5] Etzioni, A. (1973) — Projets de réforme des institutions d'enseignement, dans *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, n° 1, p. 151-182.

Le Conseil supérieur de l'Éducation

Créé en vertu de la Loi de l'Éducation, S.R. 1964, c. 234, le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme consultatif auprès du ministre de l'Éducation.

Les devoirs du Conseil supérieur de l'éducation sont définis selon les trois secteurs d'activités suivants:

1. le Conseil doit donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;
2. le Conseil doit donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui défère;
3. le Conseil doit transmettre au ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil supérieur de l'éducation est également investi des pouvoirs suivants:

1. le Conseil peut solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation;
2. le Conseil peut soumettre au ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation;
3. le Conseil peut faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;
4. le Conseil peut édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil. 1969, Chapitre 66, Article 2.

Le Conseil supérieur est composé de vingt-quatre membres nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil, qui désigne également parmi ceux-ci un président et un vice-président, l'un de foi catholique et l'autre de foi protestante.

Pour accomplir son mandat, le Conseil supérieur de l'éducation est assisté par cinq commissions qui correspondent aux niveaux d'enseignement élémentaire, secondaire, collégial, supérieur et à l'éducation des adultes.

Le Conseil supérieur comporte également deux comités confessionnels, le Comité catholique et le Comité protestant, composé chacun de quinze membres, qui sont responsables de l'aspect religieux et moral de l'enseignement.

Ces comités peuvent:

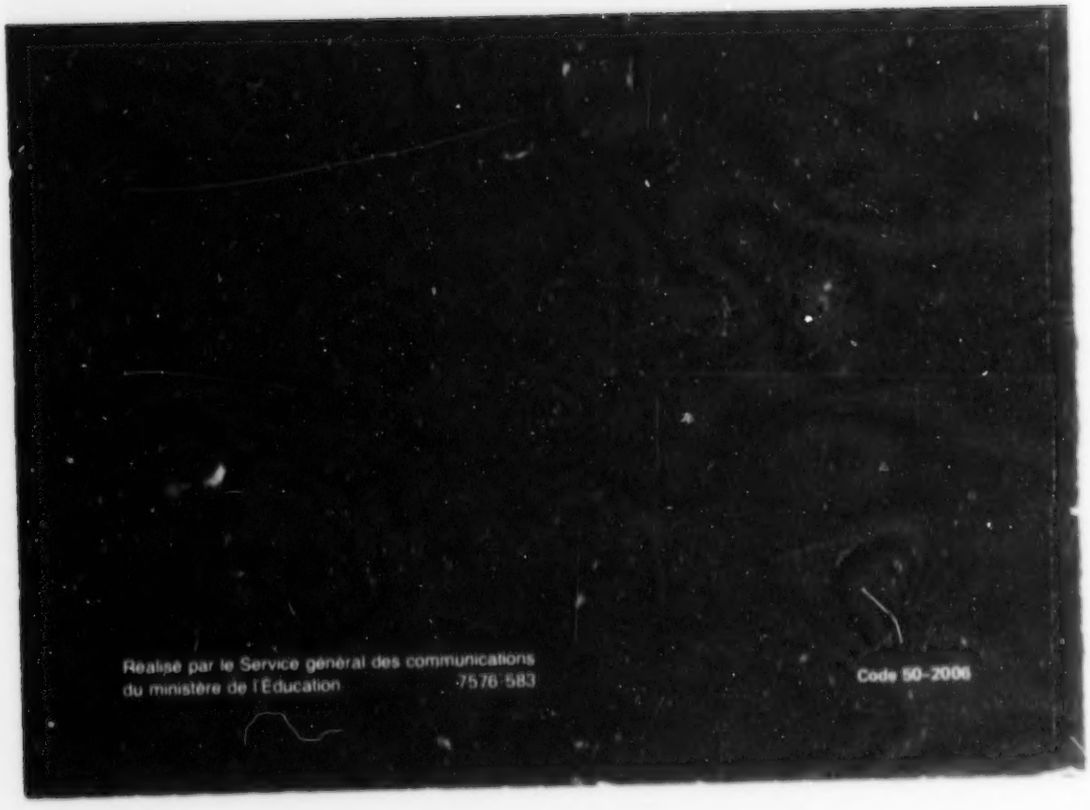
1. recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;

2. faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;
3. édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du lieutenant-gouverneur en conseil.

Les membres des Commissions sont nommés par le Conseil supérieur lui-même après consultation d'organismes représentatifs des divers milieux reliés ou intéressés à l'éducation.

Les membres du Comité catholique sont nommés, en ce qui concerne les représentants des autorités religieuses, par l'assemblée des évêques catholiques de la province, et en ce qui concerne les autres, par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil qui consulte au préalable les associations ou organisations les plus représentatives de parents et d'éducateurs et obtient l'agrément de l'assemblée des évêques. La recommandation du Conseil doit y avoir été agréée par la majorité de ses membres de foi catholique.

Les représentants du Comité protestant sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil.



Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation

ISBN 2-7576-0583-8

Code 50-2006